

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti rozvoje dílčích funkcí v předškolním a mladším
školním věku s využitím programu Brigitte Sindelarové

Possibilities of development of partial functions in preschool and
primary school age using Brigitte Sindelar's method

Mgr. Alexandra Mihoková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Možnosti rozvoje dílčích funkcí v předškolním a mladším školním věku s využitím programu Brigitte Sindelarové* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D., za cenné připomínky, rady, ochotu a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování mé bakalářské práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala všem rodičům, dětem a pedagogům, kteří mi ochotně pomáhali s uskutečněním výzkumného šetření této práce, neboť právě díky nim tato práce nabyla svého významu. V poslední řadě děkuji své rodině za veškerou pomoc a podporu při studiu.

ANOTACE

Předkládaná bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvoje dílčích funkcí u dětí v předškolním věku. Práce je rozdělená na teoretickou a praktickou část.

První kapitola teoretické části se zaměřuje na základní charakteristiky vývoje dítěte v předškolním věku. Definuje jeho kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Školní zralost, odklad povinné školní docházky jsou náplní druhé kapitoly práce. Rovněž tato kapitola popisuje obsah známých stimulačních programů zaměřených na rozvoj dílčích funkcí. Součástí této práce je také výzkumné šetření, které popisuje rozvoj dílčích funkcí u dětí v předškolním věku v konkrétní mateřské škole na základě realizace diagnosticko-intervenčního programu B.Sindelarové.

KLÍČOVÁ SLOVA:

dítě předškolního věku, školní zralost, odklad školní docházky, pedagogická diagnostika, dílčí funkce, program B.Sindelarové

ANNOTATION

The bachelor's thesis deals with the possibilities of development of partial functions in pre-school children. The thesis is divided into the theoretical and practical part.

The first chapter of the theoretical part is aimed at the basic characteristics of the child development in pre-school age. It defines cognitive, emotional and social development. School maturity, postponement of compulsory school attendance is part the second chapter of the thesis. This chapter also describes the content of well-known stimulating programs for the development of partial functions. A research describing the development of partial functions in pre-school children in a particular kindergarten based on the realization of the B.Sindelar diagnostic-interventional program is part of this work as well.

KEYWORDS

pre-school child, school maturity, postponement of school attendance, pedagogical diagnostics, partial functions, B.Sindelar program

OBSAH

ANOTACE	4
ANNOTATION	5
OBSAH.....	6
ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	9
1.1 Motorický vývoj.....	9
1.2 Poznávací procesy	10
1.3 Emoční vývoj a socializace	12
2 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY	14
2.1 Školní zralost.....	14
2.2 Školní připravenost	17
2.3 Odklad školní docházky	18
2.4 Stimulační programy	19
2.4.1 Metoda B. Sindelarové	20
2.4.2 Metoda dobrého startu	21
2.4.3 Program MAXÍK.....	22
2.5 Dílčí funkce.....	23
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	25
3.1 Výzkumný problém.....	25
3.2 Cíl práce a výzkumné otázky	25
3.3 Výzkumné metody a výzkumný vzorek.....	26
3.4 Průběh výzkumného šetření	28
3.5 Interpretace výzkumných dat	32
3.6 Diskuse k výsledkům a závěr šetření	39

ZÁVĚR	41
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	42
PŘÍLOHY	44
PŘÍLOHA č. 1: Informovaný souhlas rodičů	44
PŘÍLOHA č.2: Záznamový arch diagnostiky	45
PŘÍLOHA č. 3: Diagnostické stromy konkrétních dětí	48
PŘÍLOHA č. 4: Fotodokumentace z intervence	54
PŘÍLOHA č. 5: Inventár hier, programov	55

ÚVOD

Nástup dítěte do školy je významný mezník v životě a mnohokrát ovlivňuje i další vzdělávací dráhu jedince, proto je nutné mu věnovat patřičnou pozornost. Je důležité, aby děti v prvních letech plnění školní docházky zažívali pocit úspěchu, který je tak motivuje k celoživotnímu vzdělávání, na které je v dnešní společnosti kladen velký důraz. Aby tomu nebylo jinak, je důležité věnovat pozornost právě školní zralosti. Její diagnostice se věnují učitelé v mateřských školách, odborníci z poradenských zařízení a také samotní rodiče, kteří dotvářejí celostní pohled na konkrétní dítě. Deficity dílčích funkcí jsou jednou z příčin odkladu školní docházky. Tímto problémem se dnes zabývá vícero pedagogů a psychologů nejen v České republice. Díky jejich práci se tak do povědomí veřejnosti dostává mnoho stimulačních programů, jejichž cílem je tyto deficity eliminovat, případně je úplně odstranit. Programy jsou schopni vést nejen odborníci, ale také i rodiče. Jeden ze stimulačních programů jsem se rozhodla v bakalářské práci vyzkoušet a ověřit. Vybraný program pochází od rakouské psycholožky Brigitte Sindelarové obsahuje vstupní diagnostiku, rozsáhlý intervenční program, který je završen opětovnou diagnostikou dítěte.

Hlavním cílem teoretické části práce je popsat dítě v předškolním věku, pedagogickou diagnostiku, školní zralost, odklad školní docházky a blíže definovat dílčí funkce.

Bakalářskou práci tvoří tři kapitoly, z nichž dvě jsou teoretické, na základě kterých je vypracována třetí kapitola - praktická část bakalářské práce. První kapitola popisuje charakteristiku dítěte v předškolním věku, především z hlediska vývojové psychologie. Druhá kapitola se zabývá charakteristikou školní zralosti, školní připravenosti, popisuje odklad školní docházky a pedagogickou diagnostiku. Zároveň je zde přiblížen obsah třech známých stimulačních programů, které slouží k posilování deficitů dílčích funkcí.

Cílem praktické části práce je na základě realizace diagnosticko-intervenčního programu B. Sindelarové zhodnotit využití tohoto programu u jednotlivých dětí.

V předkládané třetí kapitole je uveden motiv k napsání této práce, popis výzkumného šetření, který je východiskem k samotné realizaci diagnosticko-intervenčního programu, „*Předcházíme poruchám učení*“. Závěr kapitoly odkazuje na inventář k pracovním listům a hrám, které přispívají k rozvoji dílčích funkcí u dětí v předškolním věku a pomáhají tak k dosažení školní zralosti.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Za dítě v předškolním věku z hlediska vývojové psychologie můžeme označit jedince ve věku od 3 do 6 let (Langmeier – Krejčířová, 2006; Jakabčic 2002; Vágnerová 2000). Jakabčic (2002) tohle období označuje také jako věk tisíckrát nezodpověděné otázky „proč?“. Protože je praktická část práce orientována především na děti předškolního věku, je rovněž v teoretické části věnována větší pozornost tomuto životnímu období. I když téma práce popisuje i dítě v mladším školním věku z hlediska obsahové kapacity této práce je jejich definice vyloučena.

1.1 Motorický vývoj

Tempo tělesného i duševního vývoje předškoláka na rozdíl od předešlého období je o něco pomalejší, změny jsou méně nápadné, avšak život dítěte nabírá na rychlosti právě v oblasti socializace a poznávání sebe sama (Jakabčic, 2002). Dítě ve svých třech letech má hmotnost asi 15 kg a výšku 95 cm, v následujících letech dosáhne výšky přibližně 120 cm a hmotnosti 20 – 22kg. Do čtyř let je ve fázi „plnosti“, což znamená, že více přibírá na hmotnosti a méně roste do výšky. Avšak od pátého roku je ve fázi „vytahování“ a intenzivněji roste do výšky (Končecová, 1991). Po motorické stránce dítě zvládá už i chůzi po nerovném terénu, do schodů i ze schodů bez držení, skáče, leze, seskočí z nízké lavičky a doba stání na jedné noze se prodlužuje. Zdokonalování zručnosti se projevuje i v soběstačnosti, dítě se dokáže samo najíst, svléknout, obout a umýt. Svou zručnost si trénuje také při hře s různými materiály (písek, voda, plastelína) a také při kresbě, prostřednictvím které zrcadlí růst svého rozumového pochopení světa. Typická kresba předškoláka je detailnější, zachycuje jeho vlastní představy a začíná se podobat realitě. Pro toto období je typická kresba člověka – hlavonožce, hrubé znázornění hlavy, nohou a hlavních částí obličeje (ústa, oči), (Langmeier – Krejčířová, 2006).

1.2 Poznávací procesy

Vnímaní

Vágnerová (2000) vnímání dětí v předškolním věku charakterizuje neschopností aktivní explorační, t. z., že dítě neumí ještě vnímat celek jako soubor detailů a neumí diferencovat ani základní vztahy mezi nimi. Neanalyzuje obrazec na detailnější části a není také schopno syntézy. „*Pro egocentrický způsob vnímání je významnější pohled subjektu než kvalita objektu*“ (Vágnerová, 2000, s. 104). Dítě ve svém vnímání preferuje nápadné vlastnosti a uspokojení své momentální potřeby.

Myšlení

Předpojmové (symbolické) myšlení batolete je kolem čtvrtého roku rozvinuto na úroveň názorového (intuitivního) myšlení. I když už dítě začíná pracovat s pojmem, pořád je jeho usuzování vázáno na názor, na viděné či představované. Nepostupuje podle logických operací, proto je nazýváno jako prelogické, předoperační (Langmeier – Krejčířová, 2006). „*Jak symbolické, tak i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se dělá)*“ (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 91-92). Tento typ názorného myšlení se ukazuje jako nefunkční v úkolech, kde by mělo dítě diferencovat vztahy, nadřazené třídy a jejich složky. Vygotský (1971 in Vágnerová, 2000) mluví o řetězovém pojetí uvažování, kdy děti nedokáží potlačit informaci, která je v daném úkolu pro ně bezvýznamná. Například při třídění kostek dle tvaru, začne dítě kostky třídit dle barvy. Pokud se dítěti realita jeví nesrozumitelná, jednoduše si ji vysvětlí tak, jak jí rozumí nebo jak se mu to hodí. Smyslem takového jednání je dosažení určitého smyslu jistoty a bezpečí, které patří k základním potřebám člověka. To, že dítě realitu interpretuje tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, je příklad konfabulace (nepravé lži), kdy kombinuje své reálné vzpomínky s fantazií. Fantazie je nezbytná pro citovou i rozumovou rovnováhu u předškoláků, dle Piageta (1970 in Vágnerová 2000) je její využití nejpohodlnější způsob, jak se vyrovnat s tlakem reality, dále také s nedostatky vlastního myšlení a zkušeností.

Řeč

„Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Tato schopnost není vrozená, na svět si však přinášíme určité dispozice, které se rozvíjejí až při verbálním styku s mluvčím okolím“ (Klenková, 2006, s. 105). Svým jazykovým projevem dítě zrcadlí stupeň svého rozvoje poznávacích procesů. Jeho kvalita se v předškolním věku výrazně zdokonaluje. Rozvíjí se především v komunikaci s dospělými nebo staršími dětmi, či nápodobou. Nápodoba má však selektivní charakter, upřednostňují nová slova nebo slova, které jsou jim známa, ale vystupují v nové podobě (Vágnerová, 2000).

Aktivní slovní zásoba předškoláka obsahuje asi 3000 slov, převážně jde o konkrétní pojmy. Věty jsou víceslovné, v šesti letech dokonce šestičlenné. Také výslovnost dítěte se zlepšuje, i když asi 60% předškoláku má problémy s výslovností hlásek tzv. dyslalií. Za malé logopedické pomoci se řeč obvykle do nástupu do školy upraví. Gramatická pravidla jsou ještě užívána s častými chybami. Řeč je egocentrická t. z., že dítě upřednostňuje řeč pro sebe, nehledá a nepotřebuje při ni posluchače (Jakabčic, 2002). Současně narůstá i zájem a výdrž dítěte naslouchat krátkým povídkám v menší dětské skupině, zároveň se rychle učí říkankám, písničkám a umí odříkat početní řadu do deseti (Langmeier – Krejčířová, 2006). Přímě úměrně rozvoji řeči rostou i poznatky o sobě a okolním světu dítěte.

A.R.Lurij (in Jakabčic, 2002) považuje řeč předškoláka za regulátor chování a dělí ji do následujících fází:

- dítě není schopno regulovat své chování prostřednictvím řeči (1,5 – 3 rok);
- dítě reguluje své chování prostřednictvím verbální instrukce, fonetická i sémantická stránka jsou v souladu (3-4 rok);
- dítě reguluje své chování i při rozličném znění a obsahu verbální instrukce (4-5 rok);
- dítě je schopno regulovat své chování i díky vnitřní řeči (od 6 roku).

Paměť a pozornost

Paměť předškolního dítěte je mechanická a nezáměrná, chybí ji selekce a zpracovávání nových informací. Dítě se orientuje na osvojování si konkrétních jevů.

Kvalita podržení informace v paměti je spojená s emocionálním zážitkem, ke konci období dítě objevuje záměrné zapamatování (Jakabčic, 2002).

Pozornost předškoláku je nestálá a přelétavá, ovlivněna především emocemi. S přibývajícím věkem se schopnost soustředit se prodlužuje a zlepšuje, ovlivněna je taky osobnostními vlastnostmi dítěte (Jakabčic, 2002).

1.3 Emoční vývoj a socializace

Socializace probíhá po celý život člověka, ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými. Socializační proces zahrnuje 3 vývojové aspekty (Langmeier – Krejčířová, 2006):

- *vývoj sociální reaktivity* – diferenciaci sociálních a emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším sociálním okolí;
- *vývoj sociálních hodnot a hodnotové orientace* – vytváření a osvojování si norem chování na základě příkazů a zákazů dospělých, které individuální chování usměrňují do hranic stanovených společností;
- *vývoj sociálních rolí* – osvojení takových vzorců chování a postojů, které jsou od jednotlivce očekávané ostatními členy společnosti vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod.

Rodina nadále zůstává pro dítě v předškolním věku nejvýznamnějším činitelem v oblasti socializace, i když stále častěji dítě vyhledává vrstevnickou skupinu, kde získává kamarády. Vztahy s vrstevníky jsou povrchní a nestálé, výběr je ovlivněn nejčastěji pohlavím, zevnějškem nebo vlastnictvím zajímavého předmětu (Jakabčic, 2002). Langmeier – Krejčířová (2006) tvrdí, že je přímo nevyhnutelné, aby dítě v předškolním věku mělo příležitost ke styku s vrstevníky, protože právě takto mají děti možnost naučit se způsobům chování, které v následujícím životě pro něj budou tak důležité, jako např. pomáhat slabším, vést druhé, podřídít se jiným, soupeřit, spolupracovat či řešit kompromisem mnohé konflikty.

Formující se dětská identita má svůj zdroj především v postojích a chování rodičů. Dítě přejímá názor na sebe samo nekriticky, tak jak mu je prezentován. Obraz vlastní identity dítěte zlepšuje a posilňuje možnost identifikovat se s významnou bytostí, tedy

rodičem a přispívá tak ke zdravému sebevědomí. Identita je dotvářena osobními věcmi, lidmi a teritoriem. Majetnické sklony a vychloubání se jsou projevem nezralosti sebepojetí. Významnou roli v budování vlastní identity dítěte sehrávají také sociální role, především ve vrstevnických skupinách. Signalizují dosažení určitého postavení, což se následně projeví ve zdravém sebepojetí. Přijetí své pohlavní role jako něco neměnného posiluje vlastní identitu. Přijetí podporují sociokulturní vlivy, média, rodiče, rozvoj poznávacích procesů a také samotná dětská hra, v rámci které přirozeně dochází k diferenciaci mužské a ženské role a přebírání zaužívaných sociálních stereotypů v dané společnosti. Už čtyřleté děti vědí, že pohlaví je trvalý znak a odmítají třeba oblečení z důvodu ohrožení identity.(Vágnerová, 2000).

Morálka

Rozvoj v kognitivním vývoji se promítá také v oblasti morálního vývoje. Děti kolem 5 let už dokáží vyvodit přiměřený morální úsudek (dobré – zlé), když je konání jednoznačné. Dítě je schopno posoudit samotný skutek, v potaz však ještě nebere motiv konání (Jakabčic, 2002).

V Piagetově (1966 in Vágnerová, 2000) periodizaci morálního vývoje předškolák za správné automaticky považuje to, co určí dospělý, nebo jiná jím respektována autorita. Piaget tuto fázi označuje za heteronomní. Normy jsou důležité jednak pro orientaci v společnosti, mají také velký význam pro rozvoj vlastní identity. Nerespektování pravidel s sebou přináší strádání v oblasti naplnění vlastního sociálního významu (součást seberealizace). Zvnitřnění některých základních norem je výsledkem dosažení dalšího vývojového stupně, na základě kterého je dítě schopno pociťovat vinu za nežádoucí chování, i když není momentálně přítomná respektovaná autorita. Právě tak se začíná rozvíjet dětské svědomí, které lze chápat jako tendenci hodnotit všechny své vlastní činy.

2 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Období předškolního věku končí vstupem dítěte do školy. Tento životní okamžik považujeme za velice významný individuální i společenský mezník. Náš vzdělávací systém v zákoně č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů v §36 stanovil hranici začátku povinné školní docházky na věk šesti let. Tato věková hranice spolu s dosažením školní zralosti jsou předpokladem školské úspěšnosti. Do školy však mohou být na žádost rodičů přijaty i děti, které 6. rok dovrší v době od 1. září do 31. prosince, musí však projít odborným psychologickým vyšetřením.

Věk 6-7 let, jako doba nástupu do školy nebyl stanoven náhodně. Právě v tomto věku dle Vágnerové (2000) dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněné zráním a učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka velice důležitá. Kompetence, které jsou potřebné k přiměřenému zvládnutí školních požadavků, můžeme rozdělit do dvou skupin:

- kompetence, které jsou závislé na zrání– školní zralost;
- kompetence, na jejichž rozvoji se podílí učení – školní připravenost.

2.1 Školní zralost

Otázkou školní zralosti se zabýval už J.A.Komenský ve svém díle Velká didaktika. Na jeho práci dále navazují Charlotte Bühlerová, Kern, Langmeier a Langmeierová, Jirásek Matějček či Vágnerová.

Langmeier – Krejčířová (2006, s. 106 – 107) školní zralost vymezují jako stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- „1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- 3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“*

Bednářová –Šmardová (2015) školní zralost definují jako schopnost dítěte se bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe však s potěšením a dychtivostí.

Vágnerová (2000) tvrdí, že dosažení úrovně školní zralosti je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. „*Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňují zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace*“ (Vágnerová, 2000, s. 146 – 147).

Na základě výše zmíněných názorů je důležité poznamenat, že úroveň školní zralosti dítě nedosáhne pouze dovršením příslušného věku. K jejímu komplexnímu posouzení se musí brát ohled také na úroveň motorického, emocionálního i kognitivního vývoje. Nesmí se však zapomínat na individualitu každé dětské osobnosti.

Při posuzování školní zralosti se klade důraz na (Bednářová –Šmardová, 2015; Petrová, 2012):

- **Tělesný vývoj a zdravotní stav** posuzuje pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte a zrání CNS. Jeho posudek je doplňován rodiči a učiteli, kteří jsou denně v kontaktu s dítětem. První strukturální přeměna, jejíž podstata spočívá v protáhnutí postavy, prodloužení končetin, výměny dentice, osifikaci zápěstních kůstek a upevnění zádového svalstva by měla být dokončena před nástupem do školy. Její neukončení by tak dítěti mohlo znemožnit držet krok s nároky školy, nakolik při ni dominuje střídání aktivity a únavy. Dle posledních výzkumů Kopeckého z roku 2006 se průměrné hodnoty výšky a hmotnosti u 7 letých dětí zvýšily v porovnání s hodnotami, které se považovali za normu z roku 1957. Chlapci mají dnes průměrnou výšku 127,26 cm, v minulosti to bylo 122,7 cm a dívky 124,74 cm, dříve 121,1 cm. Také v souvislosti s hmotností evidujeme nárůst průměrných hodnot u chlapců z 24,1 kg na 25,91 kg a u dívek je rozdíl statisticky bezvýznamný. Tyto hodnoty zde uvádíme především proto, že výzkumy také dokazují, že děti tělesně vyspělejší mají menší obtíže se zvládáním školních povinností. Zmíněná čísla také upozorňují na fakt narůstající obezity v dětském věku.
- **Poznávací (kognitivní) zralost**, dosažení dostatečné úrovně rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech je nezbytným předpokladem pro následné zvládnutí čtení, psaní a počítání. Do skupiny

kognitivních předpokladů řadíme motorické schopnosti (vizuomotoriku a grafomotoriku), řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru, času a základní matematické představy.

Motorická obratnost dítěte se prolíná jeho vývojem každý den, rozvoj hrubé motoriky a celková pohybová koordinace v daném období zaznamenávají zklidnění, dítě neplýtvá svými silami a jeho pohyby jsou usměrňované. Je zapotřebí dítě podněcovat k volnému pohybu a manipulaci s předměty, kde si své motorické dovednosti posiluje. Protože vyspělost hrubé i jemné motoriky jsou předpokladem úspěšného zvládnutí psaní, kreslení i tělovýchovných dovedností. K motorickým schopnostem řadíme taky vizuomotoriku, která spojuje činnosti zraku s jemnými pohyby prstů a ruky. Dále také grafomotoriku (psychomotorické pohyby), kterou navozujeme správným postavením ruky a špetkovým úchopem. Důležité je propojovat koordinaci oka a ruky.

Na řeč a verbální projev se klade při hodnocení školní zralosti velký důraz. Protože školní práce je z velké části založená na verbální prezentaci, ke které je nezbytná znalost jazyka a verbální porozumění. Aktivní vyjadřování dítěte má také velký význam při jeho postavení v kolektivu. Praxe ukazuje, že do škol jsou dnes častěji přijímány děti s narušenou komunikační schopností, nejčastěji dyslalii. Praxe poukazuje též na rozdíl v aktivní a pasivní slovní zásobě budoucích žáků, ovlivněn především rodinným prostředím.

Obecně můžeme zhodnotit, že v důsledku dozrávání vnímání se zlepšuje i zraková a sluchová diferenciace, která je nezbytná pro správné osvojení si trivia. Při sluchové percepci, která se rozvíjí rychleji než zraková percepce, dbáme na učení se říkanek, vyprávění příběhů a naslouchání. Snažíme se rozvíjet rytmus a lokalizovat zdroj zvuku. Při tréninku nezapomínáme na vytleskávání slov na slabiky a rozpoznávání hlásek ve slově. Při zrakové percepci od předškoláků očekáváme, že dokáží pojmenovat barvy, rozlišovat figuru a pozadí, dokáží vnímat celek jako soubor detailů a vidí mezi nimi určité vztahy.

Vnímání času a prostoru si vyžaduje větší pomoc ze strany dospělých, kteří tak přispívají správným pojmenováním a ukázáním na činnosti a změny ve svém okolí. Právě díky tomu vedou děti k uvědomování si posloupnosti a orientaci.

Všechny zmíněné oblasti kognitivních funkcí se podílejí na vytváření základních matematických představ, na základě kterých se následně rozvíjí číselné představy.

Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním, pokračuje tříděním a řazením dle postoupnosti.

- **Pod emoční a sociální zralostí** (Petrová, 2012, s. 85) rozumí: „*přiměřenou kontrolu citu a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podříditi se autoritě učitele*“. Sociálně a emočně zralé dítě dokáže odložit splnění svých momentálních přání, podříditi se určitému režimu a usměrnit svou nutnost pohybu a osobních potřeb společně prováděným úkolům nebo společnému cíli.

2.2 Školní připravenost

Tento pojem bývá často zaměňován s pojmem školní zralost. Avšak pedagogická veřejnost ke školní připravenosti zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které každé dítě nabývá a rozvíjí učením a svou sociální zkušeností. Tyto kompetence jsou součástí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Bednářová –Šmardová, 2015).

Aby školák zvládl nároky spojené s jeho rolí je pro něj významná i školní připravenost, kterou Vágnerová (2000) definuje jako dosáhnutí přijatelné socializační úrovně, v rámci které by dítě mělo přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování a přijímat hodnoty a normy rodiny.

Zápis do školy je pro dítě vstupní bránou do nového prostředí, též přispívá k budování vlastní identity, přičemž dítě získává novou sociální roli, roli školáka. Při zápisu se dítě seznamuje s okolím školy a s pedagogy. Tato první návštěva ovlivňuje jeho představy i obavy z plnění školní docházky. Je důležitým aktem pro rodiče i pedagogy, protože plní také funkci diagnostickou, v rámci které se zjišťuje, zda dítě je nebo není pro školu zralé. V rámci své preventivní funkce zápis do školy rodičům přináší návrhy a možnosti řešení případných nezralostí jejich dětí (Bednářová –Šmardová, 2015; Vágnerová, 2000).

2.3 Odklad školní docházky

Jednou ze základních profesních kompetencí učitelů je objektivní pedagogická diagnostika, v rámci které je možno odhalit případné nedostatky v rozvoji dětské psychiky a následně tak zajistit nápravu zjištěných odchylek či nerovnoměrností. Hromadné testování dětí na konci předškolního věku má v naší zemi dlouhodobou tradici. Díky hromadnému testování máme možnost předcházet školnímu neúspěchu budoucích žáků prvních tříd (Petrová, 2012).

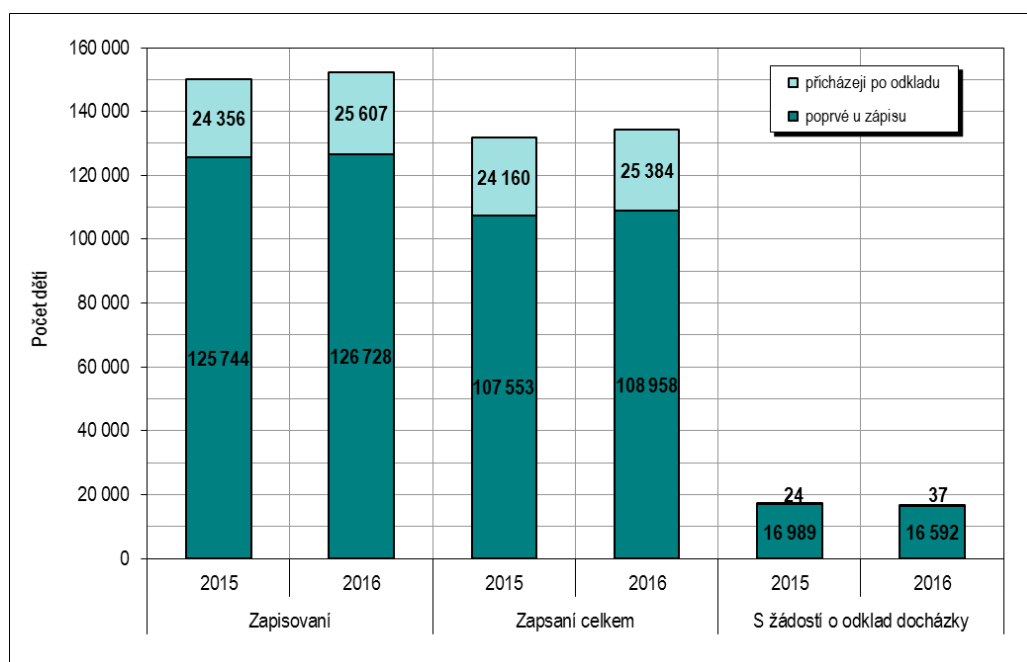
„Pedagogická diagnostika vychází z našich dosavadních vědomostí o žákovi a znalosti jeho problematiky“ (Jucovičová, et al., 2009, s. 13). Je nezbytným zdrojem informací potřebných k stanovení diagnózy, nalezení optimálních metod práce s dítětem a vytvoření takových podmínek aby dítě zažívalo pocit úspěchu.

Šulcová (1989 in Petrová, A., 2012, s. 70 – 71) školní nezralost definuje jako stav: *„kdy nejsou dostatečně zralé všechny funkce potřebné pro školní práci, ačkoli intelekt dítěte je normální.“*

Takovou nezralost dítěte je potřeba řešit odkladem školní docházky. V zákoně č. 561/2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů v § 37 se říká: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“*

V našem školském systému je možné dítěti udělit také tzv. dodatečný odklad, jenž se uděluje v případech, kdy dítě v průběhu prvního pololetí první třídy tělesně nebo duševně zaostává za spolužáky (Dařilek et al., 2012).

Dle aktuální statistiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2016/2017 v grafu vidíme, že počet dětí přicházejících k zápisu s OŠD se rok od roku zvyšuje:



V tomto kontextu Matějček a Dytrych (1994 in Petrová, 2012, s. 85) upozorňují na zásadu, v rámci které: „by nikdy neměl být doporučen pouze odklad školní docházky bez dalších konkrétních stimulačních výchovných a vzdělávacích pokynů, aby rok odkladu mohl být smysluplně využit k vývojové stimulaci.“

Právě k tomu slouží komplexní stimulační programy, které realizují jednak pedagogicko-psychologické poradny, učitelé mateřských škol, přípravné ročníky základních škol, rodiče i jiné neziskové organizace jako např. Prodys a Dyscentrum.

2.4 Stimulační programy

Všechny představené stimulační programy si kladou za cíl rozvoj dílčích funkcí s následným zvýšením školního výkonu a pozitivním psychickým vyladěním.

Veškeré úkoly v níže popsaných programech jsou koncipovány formou hry, která je dítěti v předškolním věku velmi blízká.

Hra

Hra je činnost známa lidstvu již od nepaměti. K. Groos (in Košťátková, 2005, s. 11) na základě analýz her zvířat a dětí přichází k závěru, že: "... hra je obecný impuls k procvičování instinktů důležitých pro současný i budoucí život každého jedince". Čím je život jedince složitější, tím delší čas potřebuje mládež k tomu, aby mohlo hrou a nápodobou

získat potřebné praktické dovednosti. Teorie hry K. Grosse – nacvičování dovedností, je považována za jakousi výzvu k vytváření podmínek pro hru mláďat ze strany rodičů i ostatních dospělých. Tato teorie obrátila zájem veřejnosti k hračkám a pomůckám, které rozvíjejí různé oblasti dětských dovedností potřebných pro další život. Právě hra se stává hlavní činností dětí v předškolním věku, a má významnou roli i v jejich socializačním procesu. K základním znakům hry patří dle Koťátkové (2005):

- spontánnost;
- zaujetí;
- radost;
- tvořivost;
- fantazie;
- opakování;
- přijetí role.

Umožnit dítěti si hrát, je nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby. V MŠ je důležitá rovnováha mezi vlastní volbou hry a hrou s didaktickým záměrem učitele. Hra obecně souvisí se skutečností, ve které dítě žije. Dítě se prostřednictvím hry přirozeně učí a pomáhá mu z různých napětí, které se vyskytuje v jeho okolí (Koťátková, 2005).

2.4.1 Metoda B. Sindelarové

Brigitte Sindelarová, rakouská psycholožka a psychoterapeutka, která se v sedmdesátých letech minulého století začala zabývat vývojem metody diagnostiky a terapie oslabení dílčího výkonu, který je založený na poznatcích z kognitivní psychologie a vývojové neuropsychologie. Autorka právě v tomto oslabení vidí následnou příčinu problémů v chování a učení. Od roku 2004 vede semináře a přednášky na Soukromé univerzitě Sigmunda Freuda ve Vídni.

Prostřednictvím cvičení, která jsou koncipována jako hry pro děti v předškolním a mladším školním věku se ve své metodě snaží Sindelarová (2007) o posílení dílčích funkcí. Metodika obsahuje v diagnostické části 19 úkolů, které zaznamenají aktuální stav dílčích funkcí dítěte. Následně lektor v rámci intervenčního programu posiluje zaznamenané deficity v dílčích funkcích. Postupuje se od jednoduchých ke složitějším úkolům, které jsou rozděleny do třech úrovní. Blíže je 11 typů intervenčních úkolů

popsáno v třetí kapitole předkládané práce. V rámci samotné intervence je potřeba dbát na klidné prostředí, které dítěti poskytuje dostatek prostoru a času k řešení jednotlivých úkolů. Základem práce je správné porozumění úkolu, který má dítě splnit. Je možno k tomu využít i příslušného dialektu dítěte.

Myšlení a učení dle autorky můžeme přirovnat ke stromu, jehož kořeny a kmen představují základní schopnosti. Podmínkou všeho myšlení a učení je koncentrace a připravenost přijímat informace. Kmenem tak následně procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak vyrůstají velké i malé větve. Větve tak v pojetí autorky představují zkušenosti, které jsme doposud získali. Z těch se pak vyvíjí základní schopnosti – zachycení, zpracování, seskupení a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, cítí i jak se rozvíjí motoricky. Na kmen navazuje koruna, která už obsahuje skutečné komplexní schopnosti, jako jsou řeč, později čtení, psaní a počítání. Do koruny pak přistupují vyšší schopnosti, jako cizí jazyk, filozofie apod.

„Zda člověk může plně rozvíjet své schopnosti a své myšlení a učení, závisí na tom, jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života“ (Sindelarová, 2007, s. 5).

2.4.2 Metoda dobrého startu

Metoda dobrého startu, jak můžeme pochopit již z názvu, se zabývá rozvojem všech oblastí, které jsou nutné pro úspěšný nástup dětí do školy. Ideální je ji uplatňovat u dětí od 5 let a u rizikových dětí na počátku školní docházky. Optimálně se s ní pracuje ve skupině. Autorka však nevylučuje ani individuální používání této metody. Její široké použití sahá až do oblasti prevence i terapie. Metoda vznikla ve Francii a do střední Evropy se rozšířila díky polské autorce Marte Bogdanowicz, která ji v naší zemi od 80. let minulého století zdokonalila s Janou Swierkoszovou z Ostravy. Česká verze metody je obohacená o posilování sociálních aspektů. Tvoří ji 25 lekcí, z nichž každá je postavená na lidové písni, která se v různé podobě prolíná celou lekcí. Rytmu, melodii a slovům písní odpovídají pohybová, řečová i grafomotorická cvičení. Vyvrcholením práce je reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem. (Zelinková, 2008).

Struktura každé lekce se dle Zelinkové (2000) skládá z následujících částí:

- zahájení;
- posílení jazykových kompetencí (verbálních a neverbálních komunikativních dovedností), děti se seznamují s písní;

- specifická cvičení zaměřená na posílení zrakové a sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace;
- pohybová cvičení, nácvik soustředění a kázně;
- píseň spojená s pohybem, cvičení pohybově-akustické;
- píseň spojená s pohybem, cvičení pohybově-sluchově-zrakové;
- závěr, dítě je vedeno k sebehodnocení a sebezpoznání.

„Metoda Dobrého startu je syntézou cvičení a postupů zaměřených na percepčně-motorický rozvoj, rozvoj řeči a utváření sociálních vztahů. Přispívá k lateralizaci, vnímání tělesného schématu a k pravo-levé orientaci na vlastním těle i v prostoru. Její vývoj, experimentální ověřování a aplikace probíhají v řadě evropských států více než padesát let. Vznikla jako metoda zaměřená na reedukaci psychomotoriky“ (Zelinková 2000, s. 153).

2.4.3 Program MAXÍK

Program Maxík je stimulační program primárně určen pro předškoláky, děti s OŠD a také pro žáky s přítomnou poruchou učení. Autorkami jsou Mgr. Pavla Bubeníčková a PaedDr. Zdenka Janhubová, pedagožky s dlouholetou praxí.

Hlavním cílem programu je stimulace oslabených dílčích deficitů v kognitivních procesech. Do samotné realizace programu jsou kromě dětí zařazeni i rodiče, protože se zde vyžaduje domácí příprava neboli trénink. Domácí příprava trvá přibližně 10 minut denně, dle návodu, který jim zprostředkoval absolvent kurzu – učitel, speciální pedagog. Kromě přípravy doma se rodiče a jejich děti pravidelně setkávají s trenérem nebo pedagogem na konzultacích, kde se zadávají nové úkoly a taky se ověří míra plnění úkolu. Základním předpokladem úspěchu je dodržování pravidelného režimu a uvědomělé sezení, ve kterém paní Bubeníčková vidí v dnešní populaci obrovský problém (Šauerová et al., 2013).

Tak jak u ostatních stimulačních programů, tak i u toho je nezbytné dbát na srozumitelnost zadání a následné porozumění ze strany dítěte i rodiny. Dbáme na laskavý přístup a v programu nevyužíváme negativní hodnocení, které může způsobit následnou frustraci dítěte. Proškolení zabezpečují samotné autorky kurzu ve svém občanském sdružení PRODYS.

Program Maxík tvoří 15 lekcí:

- nácvik nových pohybových stereotypů;
- rozvoj komunikačních dovedností;
- rozvoj dílčí funkcí v těchto oblastech:
 - oblast zraková
 - oblast sluchová
 - oblast prostorové orientace
 - oblast intermodality
 - oblast seriality
- grafomotorické dovednosti;
- koncentrace pozornosti.

K dalším stimulačním programům zaměřeným na rozvoj deficitů v dílčích funkcích určitě můžeme zařadit program HYPO, program KUPREV a KUMOT, Trénink jazykových schopností podle D.B.El'konina či různé jiné.

2.5 Dílčí funkce

Geichen (1973 in Pokorná 2001) na základě neuropsychologického konceptu funkčního systému deficity dílčích funkcí charakterizuje jako snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nevyhnutný k zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace.

„Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a přiměřeného chování“ (Sindelarová, 2007, s. 8),

K dílčím funkcím Sindelarová (2007) řadí:

- diferenciaci pozadí a figury, schopnost zaměřené pozornosti;
- zraková a sluchová diferenciaci;
- intermodální kódování;
- serialitu;

- paměť;
- vnímání tělesného schématu a orientaci v prostoru.

Felcmanová (2015) upozorňuje na respektování posloupnosti vývoje dílčích funkcí. Při samotné diagnostice musíme zjistit nejen oslabené dílčí funkce, ale také úroveň, na jaké se oslabená funkce aktuálně nachází. Toto zjištění nám následně pomůže zvolit účinné postupy k dalšímu rozvoji. Tak jak jsme už zmínili při popisu programu B. Sindelarové, k rozvoji vývojově vyšších funkcí přistupujeme až po zautomatizování funkcí nižších.

V předkládané tabulce uvádíme posloupnost rozvoje jednotlivých dílčích funkcí:

5. vnímání časového sledu – vizuálně		5. vnímání časového sledu – auditivně	
4. intermodální spojení – vizuálně-auditivní		4. intermodální spojení – auditivně-vizuální	
3. vizuální paměť	3. prostorová orientace	3. auditivní paměť	
2. vizuální diferenciaci tvarů	2. tělesné schéma	2. auditivní diferenciaci řeči	
1. vizuální členění (rozlišení figury a pozadí / výběr podnětů)	1. taktilně-kinestetické vnímání	1. auditivní členění (rozlišení figury a pozadí / výběr podnětů)	

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

3.1 Výzkumný problém

Na základě teoretických poznatků a praxe, které dosud mám, jsem se ve své závěrečné práci rozhodla věnovat problematice nerovnoměrného vývoje jednotlivých psychických funkcí u dětí v předškolním a mladším školním věku. Nakolik tuhle problematiku považuji za velice aktuální a přínosnou nejen z pohledu rodiče, ale také pedagoga. Zvyšující se procento dětí s odkladem školní docházky je jedním z hlavních stimulů k vypracování této práce.

Také moje dosavadní pedagogická praxe je příkladem toho, že pedagogická diagnostika a následná intervence je nezbytnou kompetencí práce speciálního pedagoga. Právě deficity dílčích funkcí mohou být prediktorem vzniku specifických poruch učení a následného neúspěchu žáka v prvních letech školní docházky. To pak může mít negativní dopad na celou jeho osobnost, nejen po kognitivní, ale i emocionální a sociální stránce.

Zrovna pravidelná stimulace dílčích funkcí v předškolním věku by tak mohla předcházet případnému školskému neúspěchu a pomoci tak budoucím prvňákům k bezproblémovému osvojení si trivia.

3.2 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem bakalářské práce je zhodnotit využití metody Brigitte Sindelarové u dětí v předškolním věku. Dílčím cílem je zjistit úroveň dílčích funkcí u dětí před nástupem do první třídy.

V souvislosti s dílčím výzkumným cílem byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Které oblasti dílčích funkcí byly nejčastěji oslabeny?
- Ve kterých rozvíjených oblastech došlo u dětí k největšímu posunu?
- Co je obsahem domácí přípravy budoucích prvňáku na školu?

Tabulka č. 1 - Časový harmonogram zpracování bakalářské práce

září 2016	vyhledání MŠ, kde bude výzkum probíhat; seznámení pedagogického personálu s cílem výzkumu, příslib spolupráce
říjen 2016	změna výzkumného prostředí; sběr a analyzování literatury; rozhovory s rodiči
listopad – prosinec 2016	zpracování teoretické části práce; vstupní diagnostika respondentů
listopad 2016 – květen 2017	realizace intervenčního programu B.Sindelarové „Předcházíme poruchám učení“
květen – červen 2017	sběr dat a jejich zpracování, opětovná diagnostika
červenec – listopad 2017	finalizace práce a odevzdání

3.3 Výzkumné metody a výzkumný vzorek

Výzkumnými metodami praktické části práce byly:

- pozorování činnosti v mateřské škole,
- neformální rozhovor s pedagogy,
- skupinová diskuse s rodiči a
- diagnosticko-intervenční program B. Sindelarové - „Předcházíme poruchám učení“ (metoda je popsána v teoretické části práce).

Všechny tyto metody dle Hendla (2012) patří k často využívaným metodám kvalitativního výzkumného šetření. Samotnému naplňování cíle předcházela analýza odborné literatury, která je východiskem teoretické části práce.

Pozorování v MŠ jsem zrealizovala především proto, abych se seznámila s denním režimem dětí a abych si tak ulehčila vstup do výzkumného terénu. Zúčastněné pozorování patří dle Hendla (2012) mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu, je ním možné popsat co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí. Pozorovatel se sám účastní dění v sociální situaci. Výsledky pozorování jsou interpretované v charakteristice dítěte v jednotlivých případových studiích.

Další důležitý zdroj informací v šetření byl *neformální rozhovor* se zástupkyní MŠ paní Ingrid, která v příslušné MŠ pracuje již 10 let. Hendl (2012) neformální rozhovor charakterizuje jako rozhovor, při kterém se výzkumník spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce.

Cíl své práce a způsob jejího naplnění jsem rodičům představila na společném sezení, které jsme po dohodě s ředitelkou a zástupkyní MŠ zrealizovaly začátkem října. Toto sezení bylo rovněž využito k získání písemného souhlasu (příloha č. 1) rodičů k realizaci diagnosticko-intervenčního programu B. Sindelarové. V rámci tohoto setkání jsem rodiče vyzvala k malé *skupinové diskusi* ohledně jejich domácí přípravy. Rodičům jsem zde přislíbila svou spolupráci při jejich domácí přípravě.

Skupinovu diskusi Hendl (2012) definuje jako kvalitativní metodu, při které si účastníci uvolňují své racionalizační schémata a snadněji odhalují své postoje a pocity. K uvolněné atmosféře dopomohla určitě i přítomnost zástupkyně, která má s rodiči blízký přátelský vztah.

Tabulka č. 2 – Výzkumní vzorek

Dítě	Věk
Míša	dívka, 5 let a 10 měsíců
Soňa	dívka, 5 let a 11 měsíců
Oliver	chlapec, 6 let a 11 měsíců
Alex	chlapec, 5 let a 5 měsíců
Matúš	chlapec, 6let

*věk dětí je uveden ke dni úvodní diagnostiky

Všechna jména, která v práci uvádím, jsou kvůli ochraně osobních údajů pozměněna.

3.3.1 Popis zařízení

Výzkumné šetření bylo realizováno s dětmi předškolního věku v mateřské a základní škole (MŠ a ZŠ) v Bajarově. Původním záměrem bylo pracovat pouze s dětmi s odloženou školní docházkou, které jsou v přípravné třídě, ale z organizačních důvodů muselo dojít ke zvolení jiného zařízení. Zde byl přítomen pouze jeden chlapec s odkladem školní

docházky. Ve vybrané MŠ bylo k výzkumnému šetření zvoleno pět respondentů. Respondentů mohlo být šest, ale maminka jednoho chlapce neudělila souhlas ke spolupráci.

MŠ a ZŠ v Bajerově je malá vesnická škola nedaleko města Prešov na východě Slovenska s kapacitou 200 dětí. Školu navštěvují především děti z nedalekých obcí, jako jsou Rokycany, Kvačany, Brežany a Žipov. Minulý rok byla MŠ přestěhována do jednoho objektu se ZŠ. Součástí tohoto objektu je školní jídelna, školní družina (na Slovensku školní klub dětí) a multifunkční hřiště. MŠ za pomoci rodičů a obce v létě zrealizovala svépomocně výstavbu dětského hřiště, prolézaček a pískoviště pro menší děti. To je další důkaz přátelské a rodinné atmosféry ve škole, na které ředitelka se svými kolegy dbá.

Místní škola poskytuje vzdělávání dle ISCED 1997 (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání 1997) ve stupni ISCED 0, ISCED 1 a ISCED 2 (Průcha, 2006). Tuto školu navštěvují i děti se speciálními výchovno-vzdělávacími potřebami, které jsou naplňovány individuálním přístupem ze strany pedagogů a vychovatelů. Velké procento žáků tvoří také děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, tyto žáky škola aktivně přijímá a realizuje s nimi opatření pro zlepšení jejich školních výsledků. Kromě toho škola dbá také na zlepšení hygienických návyků, zásady slušného chování a plnění školní docházky u žáků.

3.4 Průběh výzkumného šetření

Všechny zmíněné informace v této práci jsou získané a zpracované s respektem k etickým zásadám pedagogického výzkumu, tak jak je stanovuje Česká asociace pedagogických výzkumu (2017). Mezi které kromě ochrany osobních údajů patří i respektování psychického a fyzického zdraví respondentů. Podepsané souhlasy od zákonných zástupců se zpracováním osobních údajů respondentů jsou pečlivě uloženy, rovněž zvukový záznam z rozhovorů a skupinové diskuze.

Výzkumné šetření k práci bylo provedeno ve výše zmíněné MŠ v Bajerově. Příslušnou MŠ jsem před samotným šetřením několikrát navštívila, a to především z organizačních důvodů a seznámením se s personálem a i s respondenty. Následně jsem MŠ několikrát navštívila a pozorovala děti při jejich běžné činnosti. Tyto návštěvy mi

pomohly utvořit si obraz o konkrétních dětech a sledovat jejich sociální začlenění. Učitelky mě zapojovaly do edukačního procesu, děti mě velice vstřícně přijaly. Následně jsem už realizovala individuální diagnostiku s vybranými dětmi. Individuální diagnostika vždy probíhala o samotě, v uzavřené místnosti dle doporučení autorky. Důraz byl kladen především na přátelskou atmosféru, klidné prostředí a dostatek času k plnění jednotlivých úkolů.

V úvodu každé diagnostiky jsem si s dětmi popovídala, jak se dneska mají, co mají nové a jak se cítí. Děti byly velmi přátelské a otevřené. Při úvodní diagnostice jsme každé dítě požádala, aby mi na papír napsalo své jméno. Na základě podepsaného souhlasu od rodičů jsem k dispozici mněla datum narození a mohla jsem se tak doptat na věk a sourozence. Tyto odpovědi jsem také předtím adresovala rodičům, tudíž jsem si výsledky mohla jednak porovnat a taky zaznamenat do osobní anamnézy. Své otázky jsem dětem směřovala k blížícímu se nástupu do školy, jestli vědí, co je tam čeká, zda se těší apod. U dětí byl evidentní zájem o písmena a učení, všechny děti se do školy moc těšily.

Dle příručky jsem úkoly rozdělila do tří sezení, abych tak předešla únavě a nezájmu dětí.

1. sezení	2. sezení	3. sezení
1. Optická diferenciacie – obrázky	9. Paměť pro opticky předkládanou řadu obrázků	5. Verbálně – akustická diferenciacie – nesmyslné slabiky
2. Optická diferenciacie – tvary	4. Verbálně - akustická diferenciacie – páry slov	6. Verbálně akustické členění – diferenciacie figury a pozadí
3. Optické členění – geometrické tvary	12. Verbálně akustická paměť – nesmyslné slabiky	7. Intermodální spojení (opticko – akustické)
19. Schéma těla a prostorová orientace	18. Zaměřenost akustické pozornosti	14. Intermodální výkon paměti – série slov
15. Motorika mluvidel	11. Verbálně akustická paměť – slova	10. Paměť pro opticky předkládanou řadu tvarů

Průběžné výsledky jsem si zapisovala do záznamového archu (příloha č. 2). Později byly výsledky zpracovány a vyhodnoceny dle pokynů v manuálu. Vše bylo zaznamenáno do diagnostického stromu, ve kterém jsou graficky znázorněny deficity dílčích funkcí u konkrétního dítěte před realizací intervenční části programu a po něm. Diagnostické stromy jednotlivých respondentů jsou součástí přílohy č. 3.

Poté jsem do MŠ dojížděla jednou týdně, abych v příslušné skupině realizovala úkoly na rozvoj dílčích funkcí. Díky spolupráci učitelek jsme si práci rozdělili a část úkolů s dětmi vykonávaly ony. Děti měly vždy velkou radost ze společných aktivit a her. Dětem jsem nosila i tabulku od Logico Piccolo, kde jsem jim střídala karty na rozvoj pozornosti, řeči a smyslového vnímání. Téměř každé setkání jsme ukončili deskovou hrou nebo jsme společně hráli pexeso.

Zde je 11 oblastí cvičení, které jsem s dětmi realizovala (bližší popis úkolů je popsán v metodice), jak je vidět, úkoly jsou koncipovány do jednotlivých oblastí dílčích funkcí:

1. Cvičení rozvíjející zrakové vnímání
 - a. Co vidíme z okna?
 - b. Vidím, vidím, co ty nevidíš?
 - c. Třídění stavebnicových kostek, hřebíků, knoflíků
 - d. Zakryté předměty
 - e. Labyrint z nití
 - f. Skupinové fotografie
 - g. Plakáty
 - h. Vyhledat karty z pexesa
 - i. Čtení z tapet
 - j. Zakrytý obrázek
 - k. Obtahování
 - l. Vyhledávat hvězdičky
2. Cvičení rozvíjející sluchové vnímání
 - a. Udělej krok, když uslyšíš své jméno
 - b. Udělej krok, když uslyšíš domluvené slovo
 - c. Moje teta má kočku
 - d. Štěpán jí čokoládu
 - e. Předčítání příběhu

- f. Rušení poslechu
- 3. Cvičení rozvíjející přesné vidění
 - a. Najdi dvojče
 - b. Dvojčata z papíru, 2
 - c. Skládanka z novin
 - d. Skládanka z kusu látky
 - e. Zkrášlování obrázku
 - f. Kde je zloděj
 - g. Kde je král?
 - h. Hledej chybu
- 4. Cvičení rozvíjející přesné slyšení
 - a. Oli a Ali
 - b. Oli, Ali, Eli
 - c. Oli, Ali, Eli, Uli
 - d. Oli, Ali, Eli, Uli a Ili
 - e. Kašpárek se učí mluvit
 - f. Kašpárek se učí nesmyslná slova
- 5. Cvičení rozvíjející zapamatování viděného
 - a. Vyhledej stavebnicové kostky
 - b. Hra se sirkami
 - c. Zapamatuj si obrázky, karty, panáčka, postavený dům, tvary
 - d. Pexeso
 - e. Pexeso z tvarů
- 6. Cvičení rozvíjející zapamatování slyšeného
 - a. Všímaní si určitých slov
 - b. Všímaní si určitých slov mezi ostatními slovy
 - c. Balím si batoh
 - d. Vymýšlíme povídku
- 7. Cvičení rozvíjející spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů
 - a. Písně, kde se slova nahrazují pohybem
 - b. Tajná řeč
 - c. Ještě tajnější tajná řeč
 - d. Tajné obrázkové písmo
 - e. Ještě tajnější obrázkové písmo

8. Cvičení rozvíjející pochopení a osvojení principu posloupnosti
 - a. Navlékání korálku
 - b. Zaplétání copu
 - c. Zavazování tkaničky
 - d. Splnit příkazy
 - e. Taneční kroky
 - f. Hra s prsty
 - g. Tleskání v rytmu
 - h. Uspořádej obrázkové seriály
9. Cvičení rozvíjející koordinaci pohybů úst při mluvení
 - a. Foukání do vaty
 - b. Střílení branky
 - c. Slalom
 - d. Jazyk v klínce
10. Cvičení rozvíjející koordinaci ruky a oka
 - a. Bitva 1
 - b. Házení míče na cíl
 - c. Automobilový závod
 - d. Bitva 2
 - e. Slalom
 - f. Rozmotej nitě
11. Cvičení rozvíjející vnímání vlastního těla a prostoru
 - a. Hra na vnímání dotyku
 - b. Poznej předměty hmatem
 - c. Nakresli člověka
 - d. Ha na sochy
 - e. Loutky 1, 2
 - f. Labyrint 1, 2

3.5 Interpretace výzkumných dat

Míša 5 let a 10 měsíců

Míša je nejvyšší holka ve třídě, mírně zavalitější postavy. Zpočátku při navazování kontaktu byla velice ostýchavá, okusovala si nehty, při oslovení ihned zčerveněla, později měla velkou potřebu manipulovat se svými prsty. Je spíš samotářská, velmi vázaná na svou spolužačku Soňu či na paní učitelku. Je velice laskavá a přátelská.

Rodinná anamnéza: Rodiče M – 36, O – 39, jsou středoškolsky vzdělaní, mají v místní obci obchod se smíšeným zbožím – při prodeji se střídají, doma je proto převážně vždy jeden z nich. Žijí v rodinném domě. Míša pochází z úplné rodiny, kde kromě ní žijí v domácnosti ještě dva starší sourozenci (bratr a sestra).

Osobní anamnéza: Maminka těhotenství i porod hodnotí jako bezproblémové, Míša se narodila v 40 týdnu, spontánně. Psychomotorický vývoj v normě. Do MŠ chodí od 3 let, adaptační těžkosti doprovázené ranním pláčem jsou přítomné dodnes. Samozřejmě mají klesající tendenci. Doma nemá potřebu o MŠ mluvit, vzpomíná pouze na kamarádku Soňu, občas vzpomene učitelku Lenku. Je v péči klinické logopedky, kvůli dyslalii.

Pedagogická diagnostika: Míša je velice upřímná a přátelská. Při našem prvním kontaktu při diagnostice byla velice stydlivá, ale to se v průběhu práce upravilo. Při práci v kolektivu jsem ji vnímala jako méně aktivní, ne z důvodu, že by nevěděla ale spíš proto, že se bojí nebo stydí projevit se v skupině. Kluci k ní v minulosti byli především kvůli její postavě nepříjemní, což může mít příčinou toho, proč se dnes drží v spíše v ústraní. Při hře s kamarádkou, kdy si hrály na nakupování, byla Míša otevřenější a taky maminka ji charakterizovala jako upovídanou dívku.

Při vstupní diagnostice Míša dosáhla zcela uspokojivé výsledky, jak je vidět v jejím stromě. Míša má správný úchop tužky, při práci a psaní upřednostňuje pravou ruku. Jméno napsala v podstatě správně, byly zde přítomné všechny hlásky. Akorát hláska „š“ je napsaná zrcadlově, co svědčí o její oslabení v zrakovém vnímání. Také výsledky v úkolu č. 3, kde Míša získala pouze 1 bod z 10, je důkazem toho, že oblast zrakové diferenciaci a zraková paměť jsou oslabeny. Nižší hodnoty Míša získala také v úkolech č. 11b a 14, které zaznamenávají úroveň seriality.

Intervence a závěr: Míša stejně jako ostatní děti absolvovala intervenční program v celém jeho rozsahu. Při jednotlivých aktivitách projevovala přiměřenou aktivitu a zaujetí, její nepatrné chyby souvisí, jak jsem už zmínila především s její osobní nejistotou, její domácí příprava byla obohacena především o úkoly zaměřené na rozvoj zrakové percepce a orientaci v prostoru, s kterou souvisí posílení pravo-levé orientace, nejen na svém těle, ale také v prostoru. Při opětovné diagnostice Míša dosáhla v každé oslabené části zlepšení,

tudíž uplatněnou intervenci považuji za úspěšnou. Nadále však doporučuji pracovat na posilování všech dílčích funkcí a dále bych se zaměřila na posilování emocionální zralosti, budování sociálních vztahů a vlastního sebevědomí.

Soňa 5 let a 11 měsíců

Soňa je velmi přátelská dívka, která mě velice vstřícně ve školce přijala. Je menšího vzrůstu než Míša, ale rovněž mírně zavalité postavy. Vnímám ji jako velice pilnou a snaživou osobu, která byla po celou dobu mých návštěv aktivní.

Rodinná anamnéza: Dívka pochází z úplné rodiny M – 29 a O – 31, oba středoškolsky vzdělaní, matka je v 1. ročníku na VŠ na ekonomickém oboru. Soňa má starší sestru, která je v 2. ročníku na ZŠ.

Osobní anamnéza: Matka průběh těhotenství charakterizuje jako bezproblémový. Porod v termínu. Po porodu bylo potřeba dítě oživovat, dodnes nebyla příčina matce blíže specifikována. Dívka má silnou alergii na roztoče a prach. Psychomotorický vývoj v normě, chůze v 11. měsíci. Druhý rok je Soňa v péči klinického logopeda. Od 3. roku navštěvuje MŠ, bez adaptačních těžkostí, učitelka ji charakterizovala jako malou „generálku“, protože má ráda, když se věci dějí dle jejích představ. Ve svém volném čase jezdí na koni a všechny její zájmy se obracejí k zvířatům, především ke koním a psům.

Pedagogická diagnostika: Soňa, velice vstřícná holčička, která člověka zahltlí otázkami, na které člověk ani nestíhá odpovědět. Na školu se velice těší. Zná dokonce i abecedu, díky sestře zvládá lehké matematické operace, ani psaní jména jí nedělalo žádný problém. Úchop tužky měla správný. Při vstupní diagnostice dosáhla výborných výsledků ve všech oblastech, drobné oslabení můžeme spatřit v oblasti zrakové paměti a seriality. Při práci ve skupině chce být pořád první. Je ochotná podat pomocnou ruku, případně hned kamarádům vše vysvětlit.

Intervence a závěr: Soňa u jednotlivých aktivit byla hodně iniciativní a důsledná, na práci se vždy moc těšila a pořád mě vybízela, abych si s ní na konci ještě zahrála pexeso nebo jinou deskovou hru, na tu ostatní děti neměly náladu pořád. Ovládá množství říkanek, které mi pořád opakovala. Také sluchová analýza a syntéza jí nedělala problém, a slovní fotbal je jedna z její nejoblíbenějších aktivit. Každá oblast zaznamenala zlepšení výkonu.

Myslím, že dívka je na školu zralá jednak po emocionální, kognitivní i sociální stránce. Při domácí přípravě jsme se s maminkou domluvily na posilování všech dílčích funkcí,

využívaly často práci s počítačovými programy a celá rodina moc ráda hra deskové hry.

Oliver 6 let a 11 měsíců

Oliver je nejstarší kluk ve třídě, tento rok je jediný s odkladem školní docházky. Dle mého názoru je to velice roztržitý chlapec, který nedokáže chvíli sedět na jednom místě, jeho pozornost značně osciluje. Jinak je velice přátelský a otevřený. Svou infantilností se snaží zaujmout okolí, chvílemi je mírně drzý.

Rodinná anamnéza: Oli, jak mu všichni říkají, je jedináček, žije v úplné rodině, kde M – 30, O – 31 jsou oba středoškolsky vzdělaní a pracují v nedalekém městě jako dělníci. Za prací denně dojíždí, proto jim při péči o syna pomáhá babička, která kluka z mateřské školy vyzvedává. U ní tráví čas, dokud si pro něj rodiče večer nepřijdou. V přítomnosti babičky je chlapcovo chování o poznání lepší, z čehož lze usoudit, že má babička na chlapce velmi pozitivní vliv. Důležitý člen rodiny je o rok starší sestřenice Eli, která je taky jedináček a bydlí v domě přes ulici. Tráví spolu hodně času. Dle toho co jsem viděla i co poznamenala učitelka, si dovolím tvrdit, že Oliver nemá doma nastaven režim, který by korigoval jeho chování.

Osobní anamnéza: Maminka těhotenství hodnotí pozitivně. Do práce během těhotenství nechodila, celou dobu se tak mohla věnovat přípravě na miminko. Kvůli neprůchodnosti dítěte do porodních cest, byla indikována akutní sekce. Psychomotorický vývoj nezaznamenával větší odchylky. Při otázce týkající se řeči, poznamenala, že je to kluk a oni prý začínají mluvit později. Oliver začal slova říkat až kolem druhého roku. MŠ nemá kopii zprávy od logopeda, ale je zde přítomná dyslalie. Celkově slovní zásoba je chudší než u vrstevníků a v řeči je znatelný silný šarišský dialekt. Dle mého je to způsobeno také tím, že kluk hodně času tráví s prarodiči, kteří ho užívají. Řeč obsahuje také vulgarizmy, kterými se snaží zaujmout pozornost vrstevníku. MŠ začal navštěvovat jako 4letý, předtím byl v domácí péči matky, která byla nezaměstnaná.

Pedagogická diagnostika: Oliver při práci upřednostňuje levou ruku, tužku správně drží až po menší korekci. Na židli nevydrží sedět, neustále si hraje s prsty nebo s přezůvkou. Při diagnostice si několikrát potřeboval odskočit na toaletu. Každé setkání začíná otázkou, kdy už to skončí, že ho to nebaví. Jeho předchozí odklad rodiče nevyužili k žádné další péči. Jméno napsal obráceně „ILO“, přitom hláska L byla ještě zrcadlově otočena. To je další potvrzení toho, že jeho zrakové vnímání a orientace jsou oslabeny. Také oblast sluchového vnímání, zaznamenává deficit, jak poukazují výsledky v úkolu č. 6 a č. 11. Oblast seriality i orientace v prostoru potřebují posílit. Při vyhledávání hvězdiček v úkolu č. 17,

na papíru kroužkoval i křížky a kolečka. Celkové porozumění řeči mu dle mého činí velké obtíže, zadání jednotlivých úkolů jsem musela několikrát zopakovat a důkladně mu jednotlivé kroky přiblížit. To může mít negativní dopad na jeho následnou školní úspěšnost. V úkolu č. 9, kde měl k předloženým konkrétním obrázkům přiřadit páry, měl správné pouze dva páry. V úkolu č. 15, kde měl opakovat slova na základě sluchového vnímání, zaznamenávám velké obtíže s vyslovením vícero hlásek. Úkol č. 19 vykonával bez stužky na ruce, protože mu přítomnost stužky nebyla příjemná. Při 18. úkolu, kde měl vyklepávat do stolu slovo „srna“ si do stolu klepal i mezi mým předčítáním, protože se mu chtělo.

Intervence a závěr: Doporučuji domácí přípravu obohatit o rozvoj všech dílčích funkcí, protože diagnostika vykazuje větší deficity. Intervenční programy B.Sindelar, je dle mého doporučení vhodné zopakovat nebo načerpat inspiraci v jiném. Dovolím si tvrdit, že volnější rodičovská výchova a střídání péče mezi rodiči a babičkou u kluka způsobují rozpory, které pak u něj vyvolávají chaos, na který on reaguje nerespektováním autorit. Rodiče by měli větší pozornost věnovat také řeči dítěte. Dle mého názoru, by pro kluka bylo vhodnější strávit rok odkladu školní docházky návštěvou například nultého ročníku, kde by se mu dostalo více péče i logopedické intervence. Při aktivitách, které jsme spolu vykonávali, Oliver často bojoval se svou nesoustředěností. Hry, které v sobě zahrnovaly například foukání papíru do branky z lega, ho zaujaly, protože má rád fotbal. Také má velmi rád lego, čehož by se dalo využít jako motivaci k práci. I napříč prvotnímu nezájmu vždy aktivity vykonával a na konci sezení zkonstatoval, že to bylo fajn. Víím, že rodiče v období zápisu, kluka byli přihlásit do soukromé alternativní školy v nedalekém městě, která v následujícím školním roce začínala svou činnost. Při opětovné diagnostice Oliver zaznamenal téměř ve všech oblastech zlepšení, jak je vidět, jeho větve jsou rovnoměrněji rozrostlé. Potíže mu však stále dělají úkoly zaměřené na posloupnosti, orientaci a samozřejmě řeč ve své aktivní i pasívní složce.

Alex 5let a 5 měsíců

Alex je nejmladší kluk ze sledovaného vzorku, ale dle mého mínění je to kluk, který je nejvíce vhodný pro vstup do školy už teď. Jeho nižší věk mu neubírá na výkonu ani po fyzické stránce. Je velice pilný a má přehled v mnoha oblastech, zajímá se o světové války, vlajky států či značky aut.

Rodinná anamnéza: Alex pochází z úplné rodiny, kde jsou oba rodiče vysokoškolsky vzdělání, M – 41 a O – 47. Otec často kvůli práci vyjíždí do zahraničí. Alex je jedináček, v kolektivu oblíbený.

Osobní anamnéza: Matka průběh těhotenství charakterizovala jako rizikový. Vzhledem ke svému věku a vysokému krevnímu tlaku byla celé těhotenství sledována. V 38. týdnu se jí sekci narodil zdravý kluk. Taktéž screeningové testy v těhotenství poukázaly na zvýšené riziko Downova syndromu. Ranný psychomotorický vývoj dle normy, i když původní porodní váha byla nižší. Prošel stádiem lezení, samostatná chůze kolem roka. Řeč bez vad, bohatá slovní zásoba. Maminka s klukem mluví také anglicky, i když není rodilá mluvčí, snaží se ho tak učit základním výrazům. Kluk do MŠ začal chodit jako 2,5letý, objevily se běžné adaptační těžkosti.

Pedagogická diagnostika: Dle doloženého diagnostického stromu v přílohy můžeme vidět, jak hezky je Alexův strom rozvětven. Nejnižší hodnoty dosáhl v úkolu č. 3, který byl zaměřen na optické členění na abstraktních obrázcích. Pouze jedna jeho odpověď byla správná. Nižší hodnoty dosáhl taky v úkolu č. 6, jehož cílem je zjistit úroveň sluchové diferenciací figury a pozadí. Alex neměl potíže s napsáním svého jména ani se zavázáním tkaničky. Úchop tužky je správný, ruka je při psaní uvolněná, při hře a psaní upřednostňuje pravou ruku. Je vidět, že maminka s ním doma trénuje na různých pracovních listech, taky ho podněcuje k práci s PC, upřednostňují spíš edukační programy a aplikace.

Intervence a závěr: Alex byl v průběhu celého intervenčního programu velice aktivní, práce ho bavila, je velice laskavý ke svým spolužákům, několikrát se stalo, že se snažil kamarádům pomoci. Domácí přípravu jsme s maminkou zaměřily na rozvoj sluchového vnímání, hezky se naučili pracovat se bzučákem, který jsem jim zapůjčila. Úkoly z B. Sindelar jsem jim v rámci domácí přípravy obohatila o Šimonovy pracovní listy č. 15, které jsou zaměřené zrovna na sluchové vnímání. Také jsem jim doporučila knihu od pani Žáčkové a Jucovičové, zaměřenou na rozvoj smyslového vnímání. Opětovná diagnostika u Alexe zaznamenala nárůst hodnot v zjištěných deficitech, ale překvapivě zase zaznamenala deficit v úkolu č. 12, který je zaměřen na verbálně-akustickou paměť. Dle mého názoru, tento nízký výsledek mohl být způsoben chvilkovou nepozorností nebo únavou dítěte. Protože ani z předchozí práce s dítětem nepozoruji výraznější deficity v dané oblasti. Tak jak jsem se zmínila už v charakteristice, Alexe doporučuji pro nástup do školy. Dle mého názoru i na základě výsledku z testu, je zralý po všech stránkách.

Matúš, 6let

Matúš je romský kluk ze sociálně znevýhodněného prostředí, který do MŠ dochází sporadicky. Je velice milý a přátelský.

Rodinná anamnéza: Matúš pochází z vícečlenné rodiny, má šest sourozenců. M – 37 a O – 44 let oba disponují pouze základním vzděláním. Maminka je v současné době na mateřské dovolené, otec pracuje jako řemeslník. Všechny školou povinné děti docházejí do školy ve vedlejší obci, která je 4 km vzdálená.

Osobní anamnéza: Matka průběh těhotenství hodnotí bez komplikací, chlapec se narodil spontánně, jako všechny předešlé děti. Kluk má slabší slovní zásobu a také dyslalii, ale není v péči logopeda. Matúš je v MŠ zapsán prvním rokem, adaptační těžkosti překonal během prvního týdne. Jak jsem se už zmínila, jeho docházka není pravidelná, údajně kvůli zdravotním komplikacím.

Pedagogická diagnostika: Matúš je velice milý kluk, který v mnou předloženém pedagogickém testu dosáhl dobrých výsledků. Při verbálním projevu je nejistý, jeho narušený komunikační projev mu stěžuje také neúplný chrup. Nemá osvojené držení tužky a značné deficity jsou přítomné taky v poznávání barev. Velkým překvapením pro mě byl jeho cit pro jemnou motoriku. Největší deficity dílčích funkcí zaznamenávám v oblasti zrakového vnímání a verbálně-akustické paměti. Také oblast seriality a visuomotoriky je oslabená, jak dokazují výsledky v úkolech č.12a, 12b a 16. Matušův diagnostický strom poukazuje, že jeho silnými stránkami je propojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů.

Intervence a závěr: Matušova častá absence se promítá i do absolvování jeho intervenčního plánu. Hodnotím ho jako snaživého kluka, který tak jak jeho vrstevníci touží po získávání nových vědomostí. Pro mě paradoxem bylo, že neznal barvy, které jsem mu při aktivitách s legem na začátku připomněla. V rámci hry je znal a užíval v řeči, a když se vrátil po delší době, znova to pro něj byla neznáma veličina. Ukládal si informace pouze do krátkodobé paměti, chybějí mu automatizmy, které by si osvojil. Rodiče nemají zájem se mnou spolupracovat při domácí přípravě. Následná rediagnostika poukazuje na zlepšení jeho výsledků.

Kromě úkolů z intervenční části programu B. Sindelarové jsem rodičům k domácí přípravě předškoláku poskytla pracovní listy z následujících knih a sešitů:

- Gošová, V.: KuliFerdo, Na rozvoj školskej zrelosti pre deti v MŠ 1- 8. Praha: Raabe 2013.
Pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání 1,2 grafomotoriku, rozvoj myšlení, předmatematické představy 1,2 orientaci, sluchové vnímání a pozornost.
- Novotná, I. – Quis, J.: O škole, hravé úkoly s povídáním pro předškoláky Brno: Albatros, 2016.
- Křováčková, B. – Bartošová – Košek, I.: Už brzy půjdu do školy. Praha: Portál, 2014
- Brťková, R. – Bahurinská, D.: Stimulačný program. Bratislava: ProSolutionss.r.o, 2012.
- Kutálková, D. Jak připravit dítě do 1. třídy. Praha: Grada, 2014.
- Švancarová, D. – Kucharská, A: Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky. Praha: Scientia, 2001.
- Šimonovy pracovní listy 1- 15. Praha: Portál.

Všechny vyjmenované sešity a knihy jsou součástí mé osobní pedagogické knihovny, kromě toho jsem každému ještě zabezpečila inventář slovních her a počítačových programů, který jsem modifikovala ve své Diplomové práci na téma Domácí příprava žáků se specifickými poruchami učení na Filozofické fakultě, viz příloha č. 5.

3.6 Diskuse k výsledkům a závěr šetření

Zjistit úroveň deficitů dílčích funkcí a poznat možnosti jejich rozvoje jsou obsahem pracovní náplně nejen učitelů, ale především speciálních pedagogů. Já jako budoucí speciální pedagožka jsem se v rámci rozšíření si svých odborných kompetencí, rozhodla se zaměřit na oblast pedagogické diagnostiky a intervence. K tomu jsem si vybrala veřejně dostupnou metodu B.Sindelarové, v rámci které jsem u pěti respondentů z mateřské školy zjišťovala jejich úroveň dílčích funkcí před nástupem do základní školy. Vzhledem k mým zkušenostem s praxe, považuji za velice důležité a přínosné věnovat se této problematice i z hlediska zvyšujícího se výskytu tyhle děti v základních školách. Statistiky z roku 2014, na které se odvolávají Krejčová s Balharovou (2014) ve své publikaci zaměřené na

specifické poruchy učení říkají, že v současných třídách se učí 5% žáků s diagnostikovanou SPU a 5% žáku s přítomnou poruchou, bez oficiální diagnostiky.

Hlavním cílem mé práce bylo si vyzkoušet práci s testovou baterií. Zároveň zjistit a zaznamenat největší posun a zaznamenat oblasti, které byly nejvíce oslabeny u konkrétních dětí.

Práci s konkrétní metodikou hodnotím pozitivně, především podrobný návod na použití diagnostického testu i manuálu k stimulační péči byly srozumitelné, přehledné a dostačující. Realizovat program bylo o něco náročnější a především kvůli tomu, že příručka je psaná v českém jazyce a já jsem výzkumné šetření realizovala v slovenské MŠ. Ale díky ochotě a pomoci kamarádky z Centra pedagogicko-psychologického poradenství a prevence v Prešově, se mi podařilo kompletovat ucelený materiál k práci. Mgr. Cehelská ve své praxi pracuje s metodikou B.Sindelarové v programu „Mačka mňau“, a to nám pomohlo některá slova přeložit do slovenštiny tak, abychom v úkolu ověřovali pořad totožnou dílčí funkci. Úkoly v diagnostické části byly podobné úkolům z *Testu rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* od PaedDr. Kucharské a PaedDr. Švancarové. Na výzkumnou otázku ohledně největšího oslabení a posunu jsem si podrobně zodpověděla v předchozí kapitole.

Při rozhovorech s rodiči i pedagogy jsme společně dospěli k závěru, že společnou kooperaci se všichni dětem pokusíme jejich nástup do školy ulehčit právě stimulací jejich dílčích funkcí. Nakolik jsem výzkum realizovala v malé vesnické mateřské škole, kde je v současné době více než dvacet dětí ve třídě. Je pro učitelky náročné skloubit činnost tak heterogenní skupiny a věnovat tak dostatečnou pozornost všem věkovým obdobím dětí v dané třídě. Většina rodičů se mi při rozhovoru přiznala, že jim doma buď nezůstává čas se věnovat domácí přípravě předškoláků, nebo si jednoduše myslí, že na vstup do školy by děti měli připravit především v MŠ. Avšak Alexova maminka se v rámci domácí přípravy kromě pracovních listů věnuje též: „....,kladieme dôraz na sústredenie, učíme sa trpezlivosti a vlastnému premýšľaniu a hľadaniu riešenia“. V rámci svého rozhovoru jsem se rodičů a pedagogů ptala, zda by uvítali spolupráci se speciálním pedagogem v jejich MŠ u předškolních dětí. Jejich pozitivní odpověď i ze strany ředitele mě momentálně motivuje k tomu, abych si své odborné kompetence rozšířila a absolvovala kurzy zaměřené na různé stimulační programy.

ZÁVĚR

Jak jsem v úvodu práce nastínila fenomén odkladu školní docházky, který je doprovázen deficitem dílčích funkcí je pro mne aktuální nejen z pohledu matky, ale především z pohledu pedagoga.

V průběhu psaní této práce se mi podařilo získat v ZŠ místo jako asistentka učitele v přípravné třídě pro děti s narušenou komunikační schopností. Všechny děti v naší třídě zaznamenávají deficit dílčích funkcí. Mé současné pracoviště je přímo stvořené k aplikaci stimulačních programů, ať už od B.Sindelarové nebo jiných autorů. Bylo pro mne překvapením, že na Slovensku je tento program u speciálních pedagogů nepoznaný a autorku pedagogové neznají. To, že v krajském městě, jako Prešov, je přípravný ročník pouze na třech ZŠ též považuji za reprezentativní důkaz toho, že se danému problému věnuje málo pozornosti. Nezaznamenala jsem taky, aby nějaká základní škola v 100 000 městě realizovala přípravné kurzy pro budoucí žáky prvních tříd, tak jak jsem to viděla např. na FZŠ Tábořské v Praze. Takový kurz svým obsahem bývá zaměřen na nácvik pracovních návyků, sociálních dovedností, sluchové a zrakové percepce, grafomotoriky a na trénink přemýšlení, řeči a paměti. Přitom procento dětí s OŠD nebo s SPU se pořád zvyšuje. Zklamáním pro mě je taky sledovat současnou pedagogickou situaci na Slovensku v oblasti specifických poruch učení. Ve své předchozí pedagogické praxi v Praze jsem měla možnost nahlédnout do práce školního speciálního pedagoga, kteří se v rámci vyučovacího procesu věnovali i posilování dílčích funkcí u dětí. Náprava měla ve výchovně-vzdělávacím procesu své místo. Na školách, do kterých jsem za poslední rok u nás nahlédla, se nic podobné nedělá.

Proto jak jsem už ve své práci zmínila, mám v úmyslu se dané problematice věnovat nadále a vzdělávat se natolik, abych své vědomosti a dovednosti mohla následně uplatnit u dětí. Nebo právě dětem v předškolním věku, v rámci nějakého kroužku, kde by byly formou hry jejich dílčí funkce posilovány a riziko školního neúspěchu by tak bylo eliminováno.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V.: *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: ComputerPress, a.s., 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4

DAŘÍLEK, P. et al.: *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.

FELCMANOVÁ, L.: *Metodika ke katalogu podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4765-0.

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3.vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6

JAKABČIC, I.: *Vývinová psychológia*. Bratislava: 1.vyd. IRIS, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3

JUCOVIČOVÁ, D. et al.: *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1.vyd. Praha: Nakladatelství D+H, 2009, 158 s. ISBN 978 – 80-87295-00-7.

KONČEKOVÁ, E.: *Všeobecná a vývinová psychológia*. 1.vyd. Košice: Rektorát UPJŠ, 1991. ISBN 80-7097-145-2

KLENKOVÁ, J.: Logopedie. In: Pipeková, J. et al.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0, s. 103 – 116.

KREJČOVÁ, L. – BODNÁROVÁ, Z. – BALHAROVÁ, K. – ŠEMBEROVÁ, K.: *Specifické poruchy učení. Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1.vyd. Brno: Edika, 2014. 248 s. ISBN 978-80-266-0600-0.

LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: GradaPublishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9

KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1.vyd. Praha: GradaPublishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN: 80-247-0852-3

PETROVÁ, A.: Vstup do školy. In: Šmelová, E. et al.: *Připravenosti dětí k zahájení školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5, s. 69 – 90.

POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J.: *Srovnávací pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006, 263 s. ISBN 80-7367-155-7

SINDELAROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 4.vyd. Praha: Portál, 2007, 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1

ŠAUEROVÁ, M. – ŠPAČKOVÁ, K. – NECHLEBOVÁ, E.: *Speciální pedagogika v praxi*. 1.vyd. Praha: Grada, 2013. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0

ZELINKOVÁ, O.: Metoda dobrého startu – jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. In: *Pedagogika*. ISSN 0031-3815 , roč. L, 2000. č. 2, s. 153 – 162.

ZELINKOVÁ, O.: *Dyslexie v předškolním věku?* 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 200s. ISBN 978-80-7367-321-5

Zákon č. 561/2004 Zb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 2017-11-14], Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Statistika MŠMT 2016/2017: Zápis dětí do 1. ročníku ZŠ [online]. [cit. 2017-11-14], Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zapisy-do-1-rocniku-zakladnich-skol>

Česká asociace pedagogického výzkumu: etický kodex [online]. [cit. 2017-11-16]. Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/zakladni-udaje/clenstvi-v-capv/eticky-kodex>

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA č. 1: Informovaný souhlas rodičů

Vážení rodičia,

Volám sa Mgr. Alexandra Mihoková a som študentkou Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe, kde sa chystám v nasledujúcich mesiacoch ukončiť svoje štúdium záverečnou prácou na tému: „Možnosti rozvoje dílčích funkcí v předškolním a mladším školním věku s využitím programu Brigitte Sindelarové“. Jej súčasťou je výskumné šetrenie žiakov v predškolskom a mladšom školskom veku, do ktorého by som rada zahrnula i Vaše dieťa.

Hlavným cieľom mojej práce je realizácia programu známej rakúskej psychologičky, na rozvoj kognitívnych (poznávacích) funkcií, ktoré sú dôležité pre následný rozvoj čítania, písania a počítania. Tento program sa využíva i ako prevencia špecifických porúchučenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia...).

Samotné výskumné šetrenie prebieha formou hier a aktivít, ktorých výsledky slúžia pre potreby práce. Vaše osobné údaje budú pozmenené a nebudú zneužit.

SÚHLASÍM

NESÚHLASÍM

MENO A PRIEZVISKO DIEŤAŤA.....

DÁTUM NARODENIA DIEŤAŤA.....

PODPIS RODIČA.....

PŘÍLOHA č.2:

Záznamový arch diagnostiky

1. Zraková diferenciácia – obrázky

Pozri sa, tu vidíš dva obrázky, pozorne si ich prezri a povedz mi, či sú rovnaké alebo nie.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Zraková diferenciácia – tvary

Pozri sa, tu vidíš dva obrázky, pozorne si ich prezri a povedz mi, či sú rovnaké alebo nie.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. Optické členenie – geometrické tvary

Hore vidíš malý tvar (UKAZ), tento tvar sa vyskytuje i vo veľkom obrázku. (UKAZ). Nájdeš kde sa schovála malá kresba veľkej ?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. Verbálne-akustická diferenciácia – páry slov

Budem ti hovoriť vždy dveslová. Pozorne počúvaj a povieš mi, či sú rovnaké alebo nie. POZOR NA ODOZIERANIE !

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

5. Verbálne-akustická diferenciácia – nezmyselné slová

Budem ti hovoriť vždy dveslová. Ale tieslová nič neznamenaajú. Pozorne počúvaj a povieš mi, či sú rovnaké alebo nie. POZOR NA ODOZIERANIE !

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

6. Verbálne-akustické členenie, sluchová diferenciácia figúra a pozadie

Poviem, ti teraz vždy jedno slovo a počúvaj či sa v ňom schovála slabika PRI. POZOR NA ODOZIERANIE !

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

7. Intermodálne opticko-akustické spojenie.

List s kresbami polož pred ňou: toto nakreslili zvieratká ale nevedia kresliť, vidíš ako to dopadlo ?

- SLIEPKA, KOŇ, MEDVEĎ, HUS a OPICA

A teraz ti to povieme ešte raz, kto čo nakreslil. Pokúš sa si to zapamätať. Toto nakreslila sliepka, koník, medveď, hus a opica. (UKAZUJ) A zopakujte spoločne (UKAZUJ) 3 KRAT

Preskúšaniediet'at'a (dopíš si na zadnú stranu obrázkazviera) ! UKAZ OBRAZOK A OPYTAJ SA
KTO TO NASKRESLIL ?

8. Intermodálne akusticko-optické spojenie.

List s kresbami polož preddiet'a: toto nakreslili zvieratká ale nevediakresliť, vidíš ako to dopadlo ?

- KOZA, OSOL, OVCA, KAČKA, PRASA

A teraz ti to poviemešte raz, ktočo nakreslil. Pokússa si to zapamätať. Toto nakreslila koza, osol, ovečka, kačka a prasiatko. (UKAZUJ) A zopakujte spoločne (UKAZUJ) 3KRAT

Preskúšaniediet'at'a, KTORY OBRAZOK NAKRESLILA ?

9. Zraková pamäťzist'ovaná na rade predkladanýchobrázkov

Pexeso, Daj si jazyk medzi zuby a skús si obrázky zapamätať. Nesmiediet'a si hovoriťobrázky !

BEZ ZVUKU ! Zľava – doprava ! UKAZ . a otoč ich ! Diet'at'u dás kartičky, a má ichpriradiť pod otočené kartičky

+	-
---	---

10. Optická pamäťzist'ovaná na rade predkladaných geometrických tvarov

Geometrické tvary.

Daj si jazyk medzi zuby a skús si obrázky zapamätať. Nesmiediet'a si hovoriťobrázky ! **BEZ**

ZVUKU ! Zľava – doprava ! **UKAZ** . a otoč ich ! Diet'at'u dás kartičky, a má ichpriradiť pod otočené kartičky

+	-
---	---

11. Verbálne akustická pamäť na zrozumiteľnýchslovách

Poviem ti terazniekoľko slov, Pokússa si ichzapamätať aby si ich mohla opakovať.

PEC, ULICA, STOL, KOL. Zopakuj! Zaznamenaj chyby i poradie

12. Verbálne akustická pamäť na nezmyselné slabiky.

VIS, DUK, VAP, MER. Zopakuj! Zaznamenaj chyby i poradie!

13. Intermodálny výkon pamäte na sérii obrázkov

Ukážem ti niekoľkokartičiek, Jazyk medzi zuby a zapamätaj si ich ! Zľava –doprava. Tak ichpozberaj . Čo si na obrázkochvidel ? NEHOVOR !

SACOK, SNEHULIAK, TUBA a CERESNA

14. Intermodálny výkon pamäte na sériu slov

Poviem ti terazniekoľko slov. pokússa si ichdobrezapamätať. Zorad'podľa poradia!

KLOBUK, SLIMAK, KONVICA a SASO.

15. Motorika hovoridiel

Budem ti hovoriť slova, pozorne počúvaj a skúsich po mne opakovať. Až keď ho vyslovím ja. Niektoré slová budú ťažké, ale i napriek tomu sa pokus ich vysloviť.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

16. Vizuomotorika

RUKA – OKO

Tu je cesta, a ty ceruzkou urob čiaru tak aby si nenarazil na okraje alebo vyšiel z cesty.

17. Zameranosť optickej pozornosti

HVIEZDY – KRUHY – KRÚŽKY - STVORCE

Tu je hviezda (UKAZ), a pod ňou rôzne tvary aj hviezdy, ktoré mi prosím zakrúžkuj 15.

18. Zameranosť akustickej pozornosti

Prečítam ti príbeh o srnke, tvojou úlohou bude ceruzkou klepnúť do stola až budeš počuť toto slovo.

Teraz si to skúsime: SRNKA !!

- So srnkou, srnčí, srnčeka a podobne

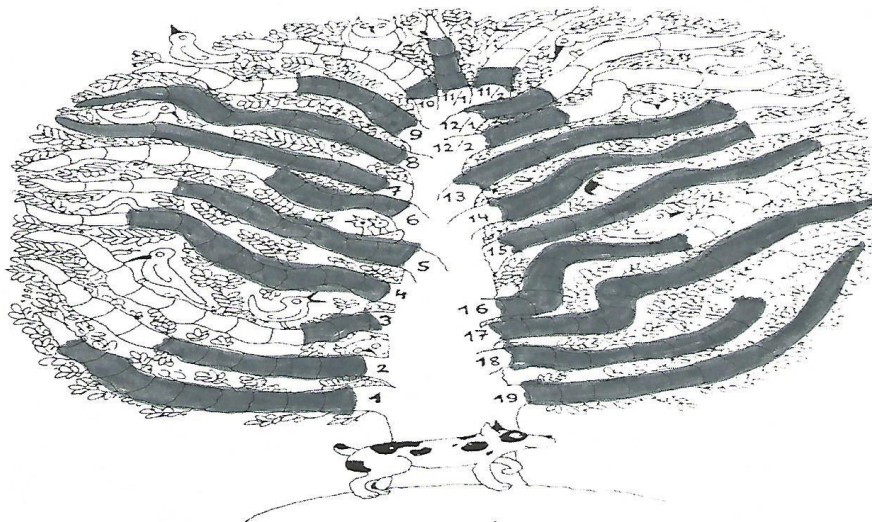
19. Schéma tela a priestorová orientácia.

Vedľa dieťaťa a pravé zápästia oviaž šnúrkou (tvoje i dieťaťa) Opakuj po mne pohyby presne !

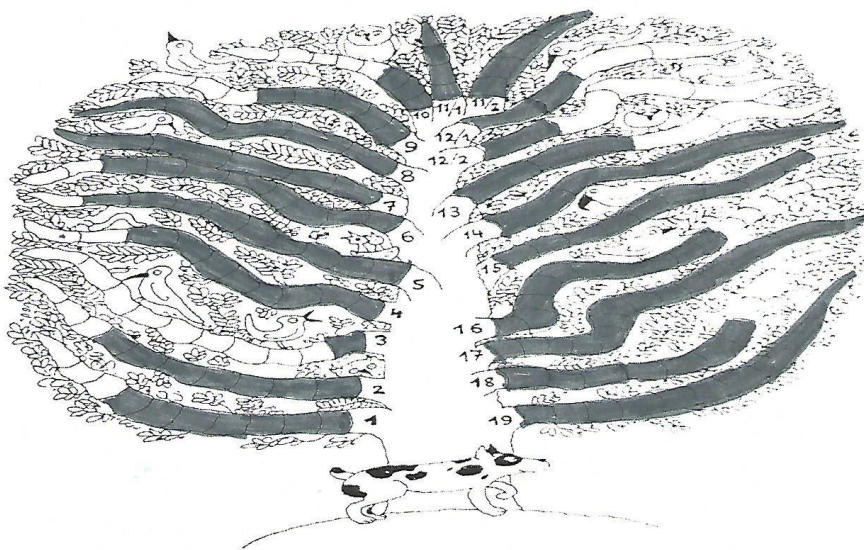
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

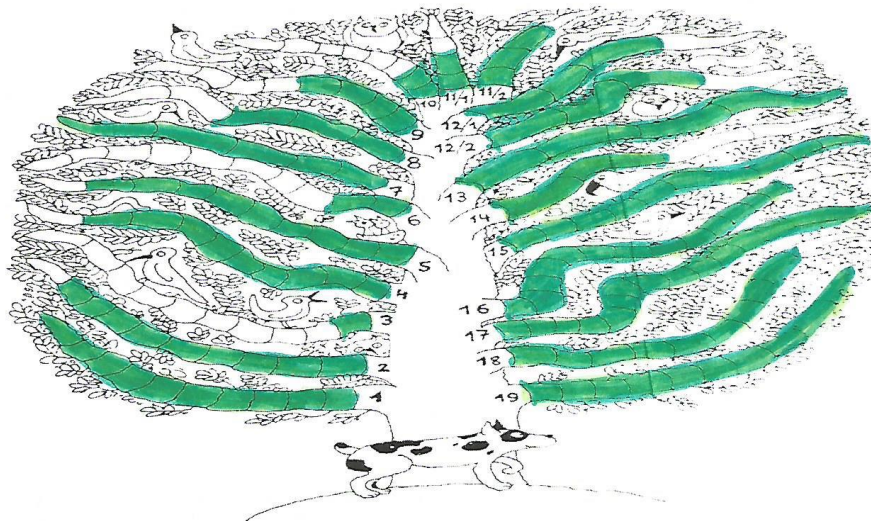
PRÍLOHA č. 3:

Diagnostické stromy konkrétních dětí

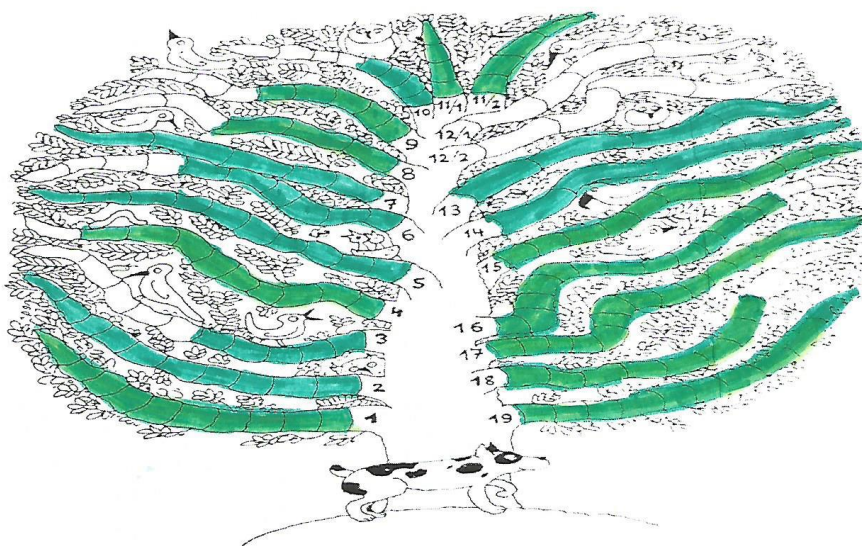


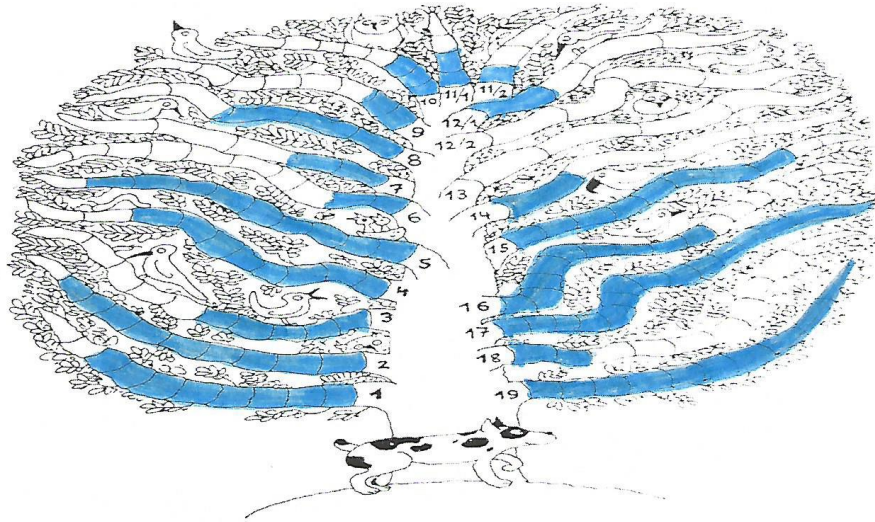
DITÉ E
MATUS



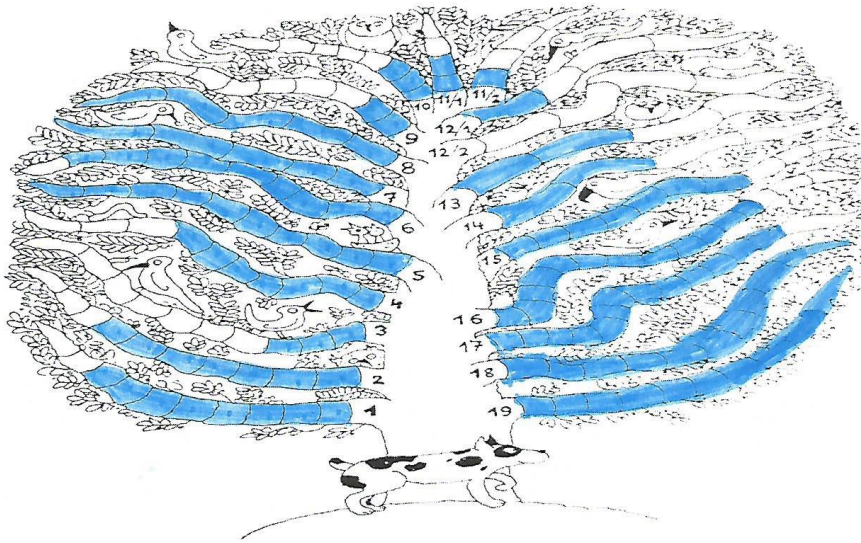


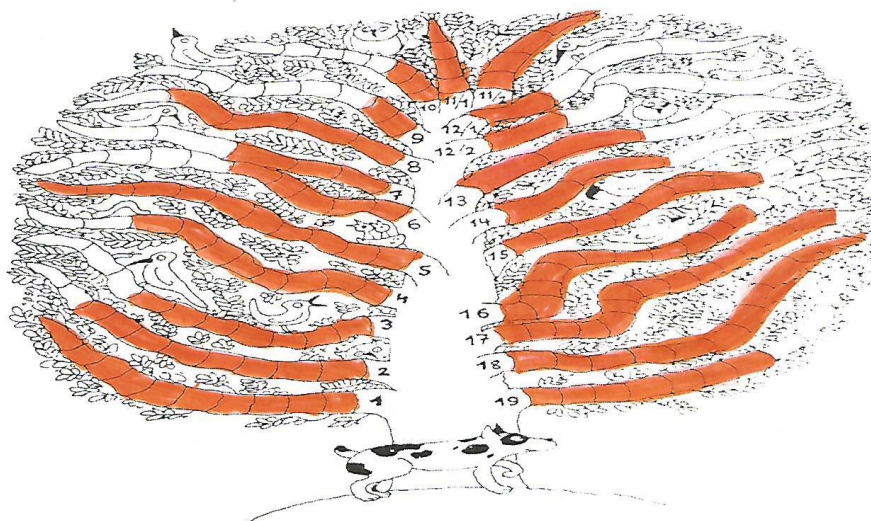
DITE D
ALEX



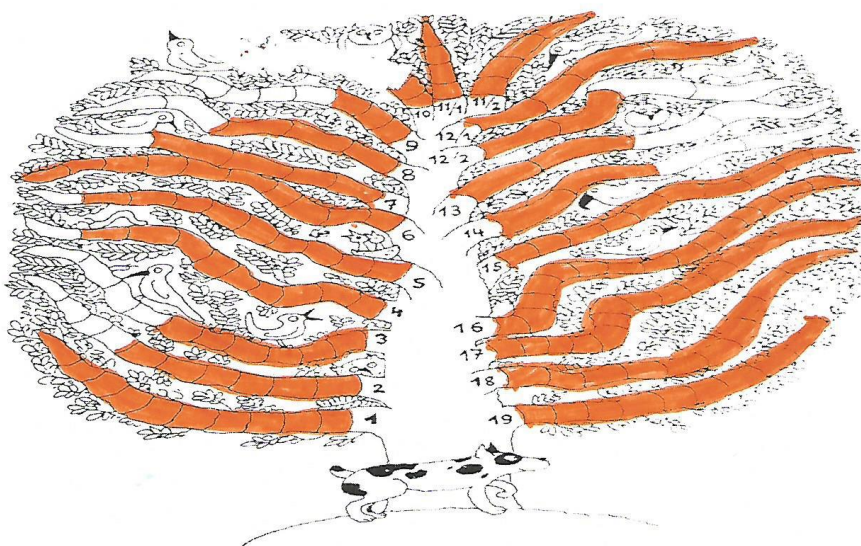


DITE C
OLIVER

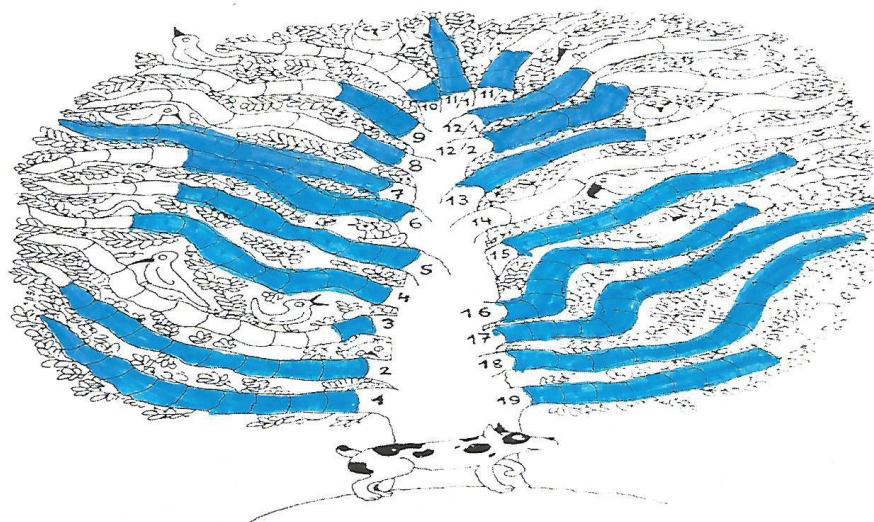




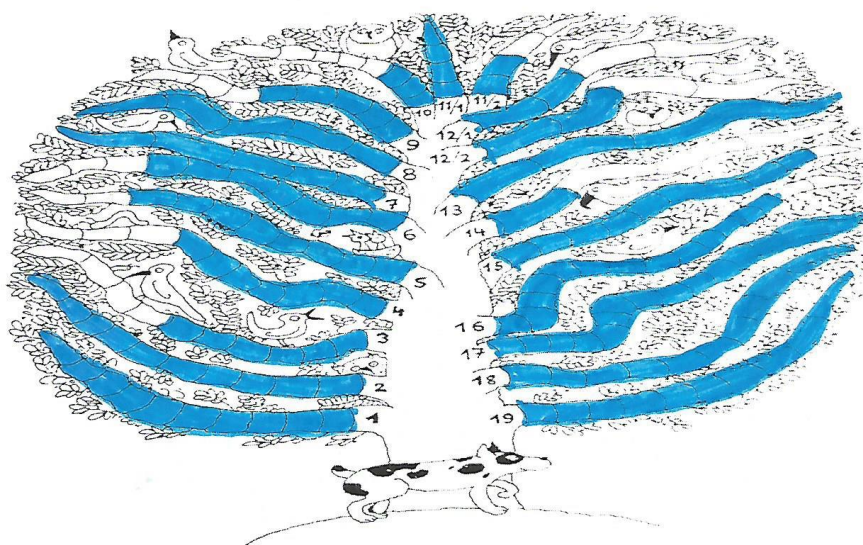
DÍTE^v B
SOŇA



*10
správně bylo 1
jen 2.



DÍTE A
MÍŠKA





PRÍLOHA č. 5:**Inventár hier, programov**

tik-tak-bum (bomba)	Vymenovávašslová s konkrétnou skupinou hlások a popritomposielaštikajúcu bombu, komu vybuchne berieceduľku s písmenami a vyberá z kopu novú skupinu hlások.
Scrabble	Na poslednú hlásku alebo slabiku vymyslíš nové slovo – reťazová hra.
Doblle Barvínek – určené mladším deťom	Na každej karte je osem odlišných a rôzne veľkých obrázkov, pričom každé dve karty majú práve 1 obrázok rovnaký. Úlohou je čo najrýchlejšie tento obrázok nájsť – posilňovanie pozornosti.
Mikádo	41 tyčíniek sa rozmiestni do priestoru, úlohou hráča je vybrať jednu tyčinku bez toho aby sa ostatné pohli – rozvoj pozornosti, jemná motorika.
Zem, mesto, zviera	Na konkrétne písmeno hráči vymýšľajú názvy miest, zemi, zvierat, mien... Obmena: možno určiť akúkoľvek kategóriu (ovocie, zelenina, farby, stromy,
Pi-pidlhápančucha – hľadáj ponožky	Hra dostupná na nemeckom trhu, zameraná na pozornosť. Kde hráč hodí súčasne 3 kocky, ktoré mu znázornia farby, ktoré sa musia súčasne vyskytnúť v rôznom tvare na ponožke Pi-pi. Rozvoj pozornosti, pamäte.
Aqua Bella, Tučniaci na ľade, Safari, Piráti a pod.	Úlohou hráča je podľa zadania umiestniť ryby či tučniakov tak aby neboli ohrození. Vyžaduje si sústredenie, predstavivosť, logické myslenie.
Balone	Hráč svojimi guľôčkami jednej farby (čierna, biela) sa snaží manévrovať tak aby vytlačil guľôčky protihráča. Rozvoj logického myslenia, pozornosti.

Pexeso, Pexetrio	<p>Pamäťové hry. Klasické pexeso, v ktorom hráč hľadárovňaké páry je u pexetriaobohatené o radeniekariet – vytváranieľníí.</p> <p>Obmena: u pexesa otoč všetky obrázky smeromnahor a čím skôrhl'adaj dvojice alebo vyber si kartu, ktorú opíšeš slovami a druhá osoba musí hádať.</p>
LogicoPicollo	<p>Karty s obrázkamizasunie hráč do tabuľky a následnepridáva, podľa významu farebnékoliesko. Práca s chybou – riešenie je na druhejstrane.</p>
Ubongo	<p>Riešeniehlavolamov, zostavenieskladačiek v časovom limite, piškvorky.</p>
Slovné hry	<p>Asociácie – vymenujvšetkyveci, ktoré sú v kuchyni, škole, na stavbe</p> <p>Tvor: opozitá, antonyma, zdrobneniny, slová opačného rodu, slová v množnom či jednotnom čísle, prídavnémená a pod.</p> <p>Menujčonajviac slov s rovnakýmzákladom: „prac“ – pracovný, pracovník, odpracovať, pracovať</p> <p>S predponou „vy“ – vysávať, vysmievaťsa...</p> <p>Tvor rým k slovám: koleno – poleno; pes – les; teta –päta...</p> <p>Hádaj na čo myslím – dieťaakladie otázky, na ktoré rodič alebo ten čo si myslí môžeodpovedaťáno/nie.</p> <p>Vystrihničlánok z novín – rozstrihaj vety a dieťaich radí podľa významu.</p> <p>Z klobúkadieťa vytyiahnetrírôzneslováalebopísmená na ktorénásledne vymyslí zmysluplnú vetu.</p> <p>V akomkoľvek texte (vhodné voliťprimeranedieťaťu – podľažáujmu, veku) dieťafarebne vyznačí nami zadané písmeno, či interpunkčnéznamienko. Následneprerozpráva obsah (sám) alebo na základe</p>

	<p>otázok.</p> <p>Slovný futbal - na poslednú hlásku alebo slabiku vymyslíš nové slovo – reťazová hra.</p> <p>Obmena: píšeš na papier jednotlivé slová, prípadnesa dohodneme na začiatku hry, že slová sú len z kategórieovocie.</p> <p>Predčítaš text, v ktoromsaopakujú určité slová (napr. rozprávka o prasiatkach) a dieťamaprislove „prasiatko, prasa“ tlesknúť.</p>
<p>Počítačové programy:</p> <p>Kaminet</p> <p>Dys2.0</p> <p>Terasoft</p> <p>Dyscom SK</p> <p>Jazyky bez bariér</p> <p>Matematika hrou</p> <p>ABC do školy</p>	
I-pad (aplikácie)	<p>www.i-sen.cz</p> <p>Na tejtostránke po bezplatnejregistráciímajúvšetcimožnosťzískaťprehľad o aplikáciách (neustále aktualizované a dopĺňané) zameraných na:</p> <p>všeobecný rozvoj; rečový rozvoj; pred- matematické a matematické predstavy; pre podporu čítania a písania a mnohé iné.</p>